

**Prüfungen im Bereich
kaufmännisch-wirtschaftlicher
Erwachsenenbildung**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
(Dr. rer. pol.)

an der
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Nürnberg

Vorgelegt von
Dipl.-Hdl. Helga Steinmetz
aus Karlsruhe

SS 1971



Digitized by the Internet Archive
in 2026

**Prüfungen im Bereich
kaufmännisch-wirtschaftlicher
Erwachsenenbildung**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
(Dr. rer. pol.)

an der
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Nürnberg

Vorgelegt von
Dipl.-Hdl. Helga Steinmetz
aus Karlsruhe

SS 1971

Prüfung im Fach
Lehrbuch der Physik
Erweiterung

Die Prüfung wird abgehalten am
15. Dezember 1971 um 10.00 Uhr
im Saal 100

Die Prüfung wird abgehalten am
15. Dezember 1971 um 10.00 Uhr
im Saal 100

Prüfung im
Lehrbuch der Physik

Referent: Professor Dr. Walther Löbner

Korreferent: Professor Dr. Rolf Berke

Tag der mündlichen Prüfung: 15. Dezember 1971

V o r w o r t

Durch meinen verehrten akademischen Lehrer, Herrn Professor Dr. Walther Löbner, wurde ich zur Bearbeitung des Dissertationsthemas "Prüfungen im Bereich kaufmännisch-wirtschaftlicher Erwachsenenbildung" angeregt. Ich folgte damit auf zwei bevorzugte Forschungsfelder des Seminarvorstandes für Wirtschafts- und Sozialpädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg, nämlich die berufliche Erwachsenenbildung und das Prüfungswesen.

Für die weiterführenden Hinweise und die erfahrenen Ermunterungen in der Entstehungszeit der Arbeit sei Herrn Professor Dr. Löbner herzlich gedankt.

Nürnberg, im August 1971

Helya Steinmetz

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	II
A. Grundlegung	1
I. Methodologische Vorbemerkungen	1
1. Wissenschaftlicher Standort der Arbeit	1
2. Ziel der Untersuchung	3
3. Gang der Abhandlung	4
4. Zur Untersuchungsmethode	4
5. Abgrenzungen	5
a) In zeitlicher Hinsicht	5
b) In räumlicher Hinsicht	6
c) In sachlicher Hinsicht	6
II. Begrifflich-systematische Fundierung	7
1. Prüfungswesen	7
a) Die Begriffe Prüfung und Prüfen	7
b) Varianten von Prüfungen	9
ab) Nach dem Verfahren:	9
Schriftliche und mündliche Prüfungen	
bb) Von der Zahl der gleichzeitig geprüften Kandidaten:	10
Einzel-, Gruppen- und Massenprüfungen	
cb) Vom Prüfling her gesehen:	10
Selbst- und Fremdprüfung	
db) Von der Prüfungsinstitution aus:	11
Schulische und außerschulische Prüfungen	
eb) Vom Gesichtspunkt der Prüfungsfolge:	12
Systematisch angeordnete und gelegentliche Prüfungen	

	Seite
fb) Von der Verbindung des Prüflings zur Prüfungsinstitution: Internen- und Externenprüfung	12
gb) Von der Organisation der Prüfung her: Dezentralisierte und zentrale Prüfungen	13
hb) Nach der Funktion der Prüfung im Ablauf des Bildungs- und Ausbildungsgeschehens: Aufnahme-, Versetzungs-, Abschlußprüfungen sowie Eignungs-, Anschluß-, Zwischen-, Zusatz- und Ergänzungsprüfungen	14
ib) Vom geprüften oder zu prüfenden Stoffumfang her: Gesamt- und Teilprüfungen Minimal- oder Maximalprüfungen	15
kb) Von der Art des Prüfungsziels her: 15 Wissens- oder Gedächtnisprüfungen sowie Denk- oder Anwendungsprüfungen	
lb) Vom Schwierigkeitsgrad und der Bewertung her: Schwere und leichte Prüfungen	16
mb) Vom Grad des Zwangs: Freiwillige oder Pflichtprüfungen	16
nb) Vom Prüfungszweck her: Gesellschaftlich geforderte und pädagogisch geforderte	17
2. Berufsfördernde Erwachsenenbildung und erwachsene Prüfungsteilnehmer	17
a) Berufsfördernde Erwachsenenbildung	17
b) Erwachsene Prüfungsteilnehmer	20
3. Das Kaufmännisch-Wirtschaftliche	23

	Seite
B. Grundfragen und Begründung des Themas	26
I. Grundfragen des Prüfungswesens	26
1. Bedeutung und Aufgaben des Prüfungswesens	27
2. Wandlungen im Prüfungs- und Berechtigungswesen	29
II. Begründung der Notwendigkeit von Prüfungen im Bereich kaufmännisch-wirtschaftlicher Erwachsenenbildung	31
1. Pädagogisch-psychologisches Argument für Erwachsenenprüfungen	31
a) Motivierungs- und Aktivierungsfunktion von Prüfungen	32
b) Bewährungsprüfung von Lehr- und Bildungszielen	34
2. Die soziale Funktion von Erwachsenenprüfungen	35
a, Nachholfunktion der Erwachsenenprüfungen	35
b) Ergänzungsfunktion von Erwachsenenprüfungen	37
c) Verschiebungsfunktion von Erwachsenenprüfungen	38
d) Nachweisfunktion von Erwachsenenprüfungen	39
C. Das "docimologische Dreieck" bzw. "Viereck"	41
I. Der Prüfling	42
1. Allgemeine Charakterisierung des erwachsenen Prüflings	43
a) Der Erwachsene in der Lebensalterforschung	43
b) Der Erwachsene in der Lernforschung	46
2. Zur Typologie des Prüflings	49

	Seite
II. Der Prüfer	52
1. Allgemeine Charakterisierung des Prüfers	52
2. Zur Typologie des Prüfers	54
3. Wechselverhältnis zwischen Prüfer und Prüfling	57
4. Aufgabentrennung zwischen Lehrenden und Prüfenden	58
III. Überlegungen zur Didaktik einer Prüfungslehre im Bereich kaufmännisch-wirtschaftlicher Erwachsenenbildung	60
1. Begriff und Wesen der Didaktik in der Unterrichts- und Prüfungslehre	60
2. Bildungstheoretische Vorentscheidungen und Unsicherheiten in der Didaktik	62
a) Bildungstheoretische Vorentscheidungen	62
b) Unsicherheitsfaktoren in der Didaktik	63
3. Diskussion möglicher Bildungsziele und -inhalte sowie der Prüfungsziele und -inhalte	65
a) Bildungsziele und -inhalte	66
b) Prüfungsziele und Formulierung der Ziele	68
ab) Das Prüfungsziel	69
bb) Formulierung der Ziele	69
cb) Operationalisierte Prüfungsziele und -inhalte	71
4. Umgrenzung und Charakterisierung des betriebswirtschaftlichen Prüfungsstoffes	73
a) Umgrenzung der betriebswirtschaftlichen Prüfungsinhalte	73
b) Charakterisierung des betriebswirtschaftlichen Prüfungsstoffes	75
ab) Der Abstraktionsgrad	76
bb) Der Grad der inneren Verkettung	77

	Seite
cb) Der Grad der Darstellbarkeit	78
db) der Grad der stofflichen Dynamik	79
5. Prüfbarkeit kaufmännisch-wirtschaftlicher Stoffbereiche	80
6. Erwachsenengemäßheit der Prüfungsstoffe	82
IV. Überlegungen zur Methodik einer Prüfungslehre	84
1. Begriff Methodik	84
2. Interdependenz zwischen didaktischen und methodischen Überlegungen	85
3. Überblick über die verschiedenen Prüfungsverfahren	86
a) Das Fachaufsatzthema	90
aa) Beschreibung und Beispiele	90
ba) Vor- und Nachteile	90
b) Die Kurzaufsatz-Aufgabe	92
ab) Beschreibung und Beispiele	92
bb) Vor- und Nachteile	93
c) Die Ergänzungsaufgabe	95
ac) Beschreibung und Beispiele	95
bc) Vor- und Nachteile	97
d) Die Richtig-Falsch-Aufgabe oder die Alternativantwort	99
ad) Beschreibung und Beispiele	99
bd) Vor- und Nachteile	99
e) Die Mehrfach-Wahl-Aufgabe	100
ae) Beschreibung und Beispiele	100
be) Vor- und Nachteile	103
ce) Unterscheidung von Mehrfach-Wahl-Aufgaben nach dem Frageninhalt	106
f) Die Zuordnungs-Aufgabe	109
af) Beschreibung und Beispiele	109
bf) Vor- und Nachteile	111

	Seite
g) Die Umordnungs- oder Neuordnungs- Aufgabe	111
ag) Beschreibung und Beispiel	111
bg) Vor- und Nachteile	112
D. Überlegungen zur Organisation erwachsenen- gemäßer Prüfungen	113
I. Das Baukastenprinzip bei Erwachsenen- prüfungen	113
II. Öffentliche Anerkennung und Integration der Erwachsenenprüfungen in die Gesamt- heit des Prüfungs- und Berechtigungs- wesens	115
Literaturverzeichnis	IX

A. Grundlegung

I. Methodologische Vorbemerkungen

1. Wissenschaftlicher Standort der Arbeit

Die vorliegende Arbeit versteht sich als eine wirtschaftspädagogische Untersuchung. Die Wirtschaftspädagogik wird - in Anlehnung an Abraham, Dörschel, Löbner und Schlieper - als erziehungswissenschaftliche Disziplin gesehen.¹⁾ In seiner umfassenden Formulierung der Aufgabe reicht der Forschungsbereich der Wirtschaftspädagogik bis zur Erfassung und Ordnung "alle(r) Beziehungen, die zwischen den Lebensbereichen Wirtschaft und Erziehung bestehen".²⁾

Die unterschiedlichen Betrachtungsweisen der Wirtschaftspädagogik - mit ihrem schulischen³⁾, sozial- und wirtschaftspolitischen⁴⁾, betriebswirtschaftlichen⁵⁾, sozio-

1) Vgl. Dörschel, Alfons: Einführung in die Wirtschaftspädagogik, 2. Auflage, Berlin - Frankfurt 1965, S. 31

2) Löbner, Walther: Wirtschaftspädagogik, in: Pädagogisches Lexikon, Hrsg. Groothoff, Hans-Hermann und Stallmann, Martin, Stuttgart 1961, Sp. 1044

3) Vgl. Feld, Friedrich: Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik - Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie, Langensalza 1928; derselbe: Die Handelsschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin, in: Zeitschrift für Handelsschulpädagogik, Leipzig und Berlin 1929, 1. Jahrgang, Heft 1, S. 15 - 28;

Löbner, Walther: Der "Wirtschaftspädagoge" Theodor Franke, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Monatsschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Wiesbaden 1964, 60. Jahrgang, Heft 1, S. 44 - 53

4) Vgl. Schürholz, Franz: Grundlagen einer Wirtschaftspädagogik - Zum Kampf um Wirtschaftsführung und Sozialordnung, Erfurt 1928

5) Vgl. Krasensky, Hans: Grundzüge der Wirtschaftspädagogik, entwickelt aus dem Objekt der Betriebswirtschaftslehre, Wien 1935

logischen¹⁾ und psychologischen²⁾ Aspekt - kommen in der Ausführung des Themas zum Vorschein.

Aus der Allgemeinen Pädagogik sind Erwachsenenpädagogik (Andragogik³⁾) und Prüfungswesen (Docimologie⁴⁾) Hauptgegenstand der Betrachtung. Selbstverständnis und Eigenständigkeit der Erwachsenenpädagogik sowie des Prüfungswesens und auch der Wirtschaftspädagogik sind umstritten, doch wird diese Auseinandersetzung um die Berechtigung einer Eigenständigkeit der berührten pädagogischen Disziplinen nicht verfolgt.⁵⁾ Die Abhandlung stellt sich auf die Grundlage einer einheitlichen Erziehungswissenschaft und erkennt eine Tendenz zur Verselbständigung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen an.

Die zu dieser Dissertation herangezogene Literatur gehört vornehmlich den Forschungsbereichen Wirtschafts-

-
- 1) Vgl. Ziegenfuß, Werner: Der Mensch und die Gestaltung der Wirtschaft - Eine Untersuchung über die geistig-gesellschaftlichen Zusammenhänge von Wirtschaft und Erziehung, Stuttgart - Berlin 1943
 - 2) Vgl. Kautz, Heinrich: Industrie formt Menschen. Versuch einer Normierung der Industriepädagogik, Einsiedeln 1929
 - 3) Anmerkung zu Andragogik: Knoll ist der Meinung, daß der Begriff "Andragogik" Verwirrung stiften könne und einen zu strengen Gegensatz zur Pädagogik charakterisiere. Er schlägt die Kennzeichnung "außerschulische Pädagogik" oder "außerschulische Erziehungswissenschaft" für die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung vor. Diese begrifflichen Nuancen werden hier negiert.
Vgl. Knoll, Joachim H.: Außerschulische Pädagogik als Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, Hrsg. Ritters, Claus, Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums Berlin, Reihe C, Berichte, Band 13, Weinheim - Berlin - Basel 1968, S. 67 - 69
 - 4) Anmerkung zu Docimologie: Der Ausdruck "Docimologie" (vom griechischen "dokime" = Examen abgeleitet) für "Prüfungslehre", "Theorie der Prüfungen" oder "Wissenschaft von den Prüfungen" wurde in den zwanziger Jahren von dem französischen Psychologen Piéron vorge schlagen und hat sich - zumindest im französischen Sprachraum - durchgesetzt.
Vgl. Piéron, Henri: Examens et Docimologie, Collection "Le Psychologue", No. 15, Presses Universitaires de France, Paris 1963, S. 6
 - 5) Vgl. Dörschel, Alfons: Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 33 ff.

pädagogik, Andragogik und Docimologie an. Das Literaturverzeichnis zeigt aber auch auf, in welche weiteren Bereiche der Theorie und Praxis die Untersuchung hineinragt.¹⁾

2. Ziel der Untersuchung

Prüfungen im allgemeinen Schul- und Ausbildungswesen sowie im speziellen Bereich beruflicher Erwachsenenbildung sind in den letzten Jahren immer mehr in den Blickpunkt des fachwissenschaftlichen und des öffentlichen Interesses gerückt, so daß eine "Prüfung der Prüfung" aktuell geworden ist.

Die darzustellende Prüfungsproblematik bezieht sich - wie schon aus der Themenfassung erkennbar - auf die Prüfung kaufmännisch-wirtschaftlicher Lehrinhalte bei Erwachsenen. Mit bereits bestehenden institutionalisierten Prüfungen²⁾ befaßt sich die Arbeit nur insoweit, wie diese mit den kaufmännisch-wirtschaftlichen Erwachsenenprüfungen gemeinsame Probleme aufweisen.

Die Einschränkung der Betrachtung auf kaufmännisch-wirtschaftliche Stoffe und erwachsene Prüfungsteilnehmer - mit dem Anliegen, zur Entwicklung erwachsenengerechter Prüfungen beizutragen - machen das Besondere der Untersuchung aus. Eine allgemeingültige Prüfungslehre kann und soll nicht entwickelt werden.

-
- 1) Anmerkung: Beispielhaft sollen hier einige Wissenschaftsgebiete aufgezählt werden, die vom Thema tangiert werden: Bildungstheorie und Bildungspolitik mit Bildungssoziologie und Bildungsökonomie, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Wirtschafts- und Sozialpolitik, Recht mit Schulrecht.
 - 2) Anmerkung: Beispiele für institutionalisierte Prüfungen: Schulreifeprüfung, Aufnahme- bzw. Eignungsprüfung beim Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen, Reifeprüfung (Abitur), Examina an Berufsfach- sowie Fachschulen, Hochschulen und Universitäten, Gesellen- und Gehilfenprüfungen, Meisterprüfungen.

Die Diskussion der Kontroversen soll die Vielschichtigkeit der Problematik eröffnen.

Die Analyse der Probleme wird eine Reihe von Erkenntnissen bringen, die erforderlich sind, um zu weiteren Lösungsmöglichkeiten beizutragen.

Soweit die Ergebnisse weniger konkret sind und sich nicht in Resolutionen fassen lassen, sollen zumindest Fragwürdigkeiten deutlicher sichtbar und den am Prüfungsgeschehen Beteiligten bewußter werden.

3. Gang der Abhandlung

Nach Bestimmung der für die Abhandlung wesentlichen Begriffe wird die Notwendigkeit von Prüfungen im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung erörtert.

Anschließend wendet sich die Untersuchung nach einer Betrachtung des erwachsenen Prüflings sowie des Prüfers den Prüfungsinhalten und Prüfungsmethoden zu. Prüfungsinhalte und -methoden werden insbesondere daraufhin untersucht, ob und inwieweit sie sich zur Prüfung Erwachsener eignen. Fragen zur Organisation von Erwachsenenprüfungen schließen die Arbeit ab.

4. Zur Untersuchungsmethode

Die Dissertation bemüht sich um eine Problemanalyse. Sie geht von den Gegebenheiten aus, die sich allerdings oftmals nur schwer erfassen lassen. In der Durchleuchtung der Lösungsmöglichkeiten werden deren positive wie negative Auswirkungen erörtert.

Die Arbeit bewegt sich zwischen Empirie und Normativität, den zwei Polen der "erziehungswissenschaftlichen und damit auch der wirtschaftspädagogischen Forschung"¹⁾. Für die Untersuchung gilt, daß sie ihre

1) Peege, Joachim: Die Wirtschaftspädagogik im Spannungsverhältnis von Empirie und Normativität, in: Wirtschaft und Erziehung, Organ für kaufmännisches Bildungswesen, Monatsschrift des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer, Wolfenbüttel 1966, 18. Jahrgang, Heft 3, S. 99

Erkenntnisse "aus der Beobachtung sammelt, dem vergleichenden und unterscheidenden Denken unterwirft, das Wahrgenommene auf Gewißheit prüft und typische Regelmäßigkeiten in Kausalzusammenhängen zu begreifen sucht"¹⁾.

Die Zusammenstellung und Ordnung der Probleme sowie ihrer Lösungsversuche gehen über den Rahmen einer empirisch-deskriptiven Betrachtung hinaus. Besonders in der Diskussion aufgezeigter, anvisierter Lösungsmöglichkeiten wird der normative Aspekt bemerkbar.

Oftmals gibt es keine absolut richtige Wahl, weil Wert- und Wertungsfragen eine tragende Rolle spielen. Daher werden wir uns auch hier mit dem von der "Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" anerkannten wissenschaftlichen Prinzip "confusion on a higher level" (Verwirrung auf einem höheren Niveau) begnügen müssen.²⁾

5. Abgrenzungen

a) In zeitlicher Hinsicht

Die Analyse wird auf den gegenwärtigen Stand der Forschung abgestellt; die zugrundeliegenden Veröffentlichungen reichen bis in das Jahr 1970.

Eine historische Betrachtung der Probleme ist nicht beabsichtigt, obwohl sich hier ebenfalls interessante Aspekte gewinnen ließen. Bekannt ist, daß die Erwachsenenprüfungen geschichtlich vor den Prüfungen für Jugendliche und Kinder liegen. Auch die Berufsprüfungen

1) Lampe, Hans: Grenzen und Möglichkeiten einer normativen Wirtschaftspädagogik - Die Grenzen pädagogischen Wirkens, in: Wirtschaft und Erziehung, Organ für kaufmännisches Bildungswesen, Monatsschrift des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer, Wolfenbüttel 1963, 15. Jahrgang, Heft 10, S. 433

2) Vgl. Beer, Brigitte: Wer setzt die Werte? in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Frankfurt, Nr. 93 vom 22. April 1970, S. 32

mit dem Nachweis speziellen Fachwissens (Prüfungen für die Ausübung eines Berufes) sind älter als die Schulprüfungen (Prüfungen im Allgemeinwissen). Desgleichen ist erwähnenswert, daß früher alle Prüfungen mündlich abgenommen wurden; schriftliche Prüfungen fanden erst später Eingang.

b) In räumlicher Hinsicht

Es wird von der Situation des Prüfungswesens in der Bundesrepublik Deutschland ausgegangen. Die Probleme mögen zwar zum Teil in anderen Ländern ähnlich sein, sollen aber im wesentlichen nur für den westdeutschen Raum herausgestellt werden.

c) In sachlicher Hinsicht

In sachlicher Hinsicht soll der zu betrachtende Personenkreis der Erwachsenen eingeschränkt werden. Grundsätzlich könnte versucht werden, die Problematik der Prüfungen auf alle Erwachsenen, die sich irgendeiner Prüfung unterziehen, auszudehnen. Dieses Vorhaben müßte aber wegen der Heterogenität der Prüfungsteilnehmer und der damit zusammenhängenden Vielfalt der Voraussetzungen und Möglichkeiten unausführbar bleiben.

Die Abstimmung der Erwachsenenprüfungen auf die berufsfördernde Erwachsenenbildung begründen wir mit den umfassenden beruflichen und sozialen Konsequenzen der Prüfungen als Berechtigungen. In der weiteren Einengung auf einen kaufmännisch-wirtschaftlichen Bereich sehen wir die Voraussetzung für konkretere Aussagen.

Wie weit diese sachlichen Abgrenzungen im einzelnen gehen sollen, ist in der begrifflich-systematischen Fundierung ausgeführt.

II. Begrifflich-systematische Fundierung

1. Prüfungswesen

Das Prüfungswesen soll in einer Betrachtung der Begriffe Prüfung und Prüfen sowie der verschiedenen Varianten von Prüfungen vorgestellt werden.

a) Die Begriffe Prüfung und Prüfen

Zum begrifflichen Umfeld des Phänomens "Prüfung und Prüfen" gehören die Ausdrücke: Probe, Erprobung, Versuch, Versuchung, Musterung, überprüfen, nachprüfen, proben, erproben, probieren, versuchen, mustern.¹⁾ Die Bedeutungsnuancen lassen eine Vielschichtigkeit des Gegenstandes vermuten.

Etymologisch sind die Begriffe Prüfen wie auch Probe und Erproben auf die lateinische Wurzel "probare" zurückzuführen, deren Grundbedeutung sich auf die Tätigkeit des Versuchens und Untersuchens bezieht.²⁾

Dem allgemeinen Sprachgebrauch folgend wird im Ausdruck "Prüfungswesen" die Gesamtheit der mehr oder weniger methodisch organisierten und institutionell geregelten Veranstaltungen zur Feststellung von Leistungen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten oder Verhaltensweisen und Einstellungen zusammengefaßt.³⁾

1) Vgl. Salzmann, Christian: Studien zu einer Theorie des Prüfens und Erprobens im Raum der Erziehung, Hrsg. Lichtenstein, Ernst, Ratingen 1967, S. 29

2) Vgl. Trübners Deutsches Wörterbuch, begründet von Alfred Götze, Hrsg. Walther Mitzka, 5. Bd., Berlin 1954, S. 217

3) Vgl. Münch, Rudolf: Prüfungslehre, ein Versuch (Langensalza), Leipzig und Berlin o.J. (1932), S. 18; Salzmann, Christian: Studien zu einer Theorie des Prüfens und Erprobens im Raum der Erziehung, a.a.O., S. 30

Oft schließt das Bestehen der Prüfung den Erwerb eines Nachweises in Form einer Berechtigung ein. Größere Prüfungen werden häufig mit "Examen" bezeichnet.

Erwin Jeangros gibt - wie Löbner feststellt¹⁾ - eine anschauliche Antwort auf die Frage: "Was ist eigentlich eine Prüfung?"²⁾ Nach Jeangros' Formulierung geht es dabei um eine Aufgabe, die einer stellt und ein anderer lösen soll. Die Lösung der Aufgabe wird bewertet.³⁾ Diese Bewertungsergebnisse werden dem Kandidaten meist schriftlich bekanntgegeben.

Eine solche Leistungsbewertung - zunächst als Diagnose gedacht - wird in der Regel vom einzelnen wie von der Gesellschaft als Prognose für zukünftige Leistungen verstanden. Diese prognostische Auslegung von Prüfungsergebnissen verleiht den Zeugnissen als Leistungsnachweisen Berechtigungsscharakter.

Das Berechtigungswesen umschreibt Ziertmann als das System von Einrichtungen und Maßnahmen, durch das sich die Gesellschaft mittels Prüfungen die für die Ausübung ihrer Funktionen hinreichend ausgebildeten Personen sichert.⁴⁾

Nach Salzmann verwendet man den Ausdruck Prüfung "vorwiegend in solchen Fällen, in denen das zu prüfende Objekt für einen vorher bestimmten, meist relativ kurzen Zeitraum einer Reihe von 'künstlichen', oft durch einen Sachverständigen methodisch bewußt gestellten Bedingungen ausgesetzt wird".⁵⁾

-
- 1) Vgl. Löbner, Walther: Das Prüfungs- und Berechtigungswesen im kaufmännischen Bereich - Eine wirtschafts- und sozialpädagogische Untersuchung, in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1964, Hrsg. Karl Abraham u.a., Heidelberg 1964, S. 126
 - 2) Jeangros, Erwin: Handbüchlein für Fachexperten an der gewerblichen Abschlußprüfung, Deutsch-schweizerische Lehrlingsämterkonferenz, Bern 1959, S. 7
 - 3) Vgl. ebenda, S. 7 f.
 - 4) Vgl. Ziertmann, Paul: Das Berechtigungswesen, in: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Hrsg. Kühne, Alfred, Leipzig o.J. (1922), S. 585
 - 5) Salzmann, Christian: Studien zu einer Theorie des Prüfens und Erprobens im Raum der Erziehung, a.a.O., S. 30

Die Prüfung wird in dieser Definition als statisch-punktuell charakterisiert und ihre oft lebensfremde, schulische Atmosphäre wird als künstlich angesprochen.¹⁾ Der Spielraum der Eigeninitiative des Prüflings im Hinblick auf die Prüfungsbedingungen ist verhältnismäßig gering. Oft hat die Prüfung auch neben der Bedeutung einer Anschlußprüfung die einer Abschlußprüfung.²⁾ Im Falle einer mit der Prüfung erworbenen Berechtigung ist ihr ein antizipativer Zug eigen.³⁾

In dieser einleitenden Charakterisierung der Prüfungen mit ihrer Prognose- und Berechtigungsfunktion wird bereits etwas von der Problematik des Prüfungswesens sichtbar.

b) Varianten von Prüfungen

Der Umfang der Problematik der Prüfungen wird weiter in einer Betrachtung der Varianten von Prüfungen deutlich, wie sie bereits Löbner zusammengestellt hat.⁴⁾ Je nach dem hervorgehobenen Kriterium können wir unterscheiden:

ab) Nach dem Verfahren:

Schriftliche und mündliche Prüfungen

In den Anfängen des Prüfungswesens herrschten neben praktischen Prüfungen - wie bereits erwähnt - die mündlichen Prüfungen vor. Heute dagegen sind die schriftlichen Leistungsproben in den Vordergrund getreten. Diese Entwicklung ist durch die Tendenz zur Objektivierung

1) Vgl. Salzmann, Christian: Studien zu einer Theorie des Prüfens und Erprobens im Raum der Erziehung, a.a.O., S. 30

2) Vgl. ebenda, S. 31

3) Vgl. Löbner, Walther: Das Prüfungs- und Berechtigungswesen im kaufmännischen Bereich, a.a.O., S. 128

4) Vgl. ebenda, S. 146

der Leistungsmessung und -bewertung wie auch aus Rationalisierungsgründen unaufhaltsam.

Untersuchungen haben gezeigt, daß die Benotung einer schriftlichen Leistung durch mehrere Korrektoren weniger variiert als die Beurteilung durch mehrere Prüfer in einer mündlichen Prüfung.¹⁾ Prüfungsökonomisch ist es nicht mehr haltbar, die heutigen Massenprüfungen als mündliche Prüfungen durchzuführen, obgleich eine zusätzliche mündliche Prüfung durch einen erfahrenen Examinator manchen Zufall und Härtefall eines schriftlichen Examens ausgleichen könnte.

bb) Von der Zahl der gleichzeitig geprüften Kandidaten:

Einzel-, Gruppen- und Massenprüfungen

Die Einzelprüfung ist in der Regel nur noch bei mündlichen Prüfungen üblich. Aber auch als Gruppenprüfung ist die mündliche Prüfung möglich, wobei die Fragen an die anwesenden Prüflinge gleichzeitig gestellt werden können, oder die Prüflinge erhalten nacheinander die von ihnen zu beantwortenden Fragen.

cb) Vom Prüfling her gesehen:

Selbst- und Fremdprüfung

Der Prüfling kann sich - und dazu ist vornehmlich der Erwachsene bereit und in der Lage - einer Selbstprüfung unterziehen beziehungsweise als Prüfer und Beurteiler eine fremde Person oder Kommission wählen. Pädagogisches Ziel jeder Fremdprüfung ist letztlich die Hilfe zur Selbstprüfung. Besonders die Arbeits-schulbewegung erkannte die erzieherische Bedeutung der Selbstprüfung. Georg Kerschensteiner stellte in der

1) Vgl. Piéron, Henri: Examens et Docimologie, a.a.O., S. 118

Prüfung die Möglichkeit der Selbstprüfung als eine Erziehungsform zur Sachlichkeit heraus.¹⁾

db) Von der Prüfungsinstitution aus:

Schulische und außerschulische Prüfungen

Die Prüfungen können von den verschiedenen Prüfungsinstitutionen - schulischen und außerschulischen - geplant und durchgeführt werden. So können neben den Schulen aller Stufen die in der Erwachsenenbildung tätigen Institutionen, wie die Kammern, die Gewerkschaften, die Betriebe u. a., Prüfungen veranstalten.

Küpper unterscheidet in diesem Zusammenhang Prüfungen der organisierten Berufsausbildung und Prüfungen außerhalb der organisierten Berufsausbildung.²⁾

Als Prüfungen der organisierten Berufsausbildung sollen demnach solche verstanden werden, die am Ende eines zeitlich und stofflich fest umrissenen Ausbildungsabschnittes stehen. Bei den Prüfungen außerhalb der schulisch oder betrieblich organisierten Berufsausbildung in Schule und Lehrbetrieb hat der Prüfling größere Freiheit in der Gestaltung seiner Ausbildung und Vorbereitung auf die Prüfung.³⁾

Die Prüfungen im Bereich der Erwachsenenbildung liegen meist außerhalb der organisierten Berufsausbildung.

Eine ähnliche Unterscheidung ist die Einteilung in intentionale und funktionale Prüfungen. Sie wurde von Löbner in Anlehnung an die Begriffe intentionale und funktionale Bildung verwandt.⁴⁾ Gemeint ist mit inten-

1) Vgl. Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule, 12. Auflage, Stuttgart und München 1957, S. 51 ff.

2) Vgl. Küpper, Walter: Die Bedeutung des Prüfungswesens in der kaufmännischen Nachwuchsausbildung für die Unternehmung, Diss. Köln 1960, S. 13

3) Vgl. ebenda, S. 14

4) Vgl. Löbner, Walther: Das Prüfungs- und Berechtigungswesen im kaufmännischen Bereich, a.a.O., S. 146

tionaler Prüfung eine von vornherein im Bildungsabschnitt geplante und diesen bestimmende Prüfung, während die funktionale sich gelegentlich aus der Situation heraus ergeben kann.

eb) Vom Gesichtspunkt der Prüfungsfolge:

Systematisch angeordnete und gelegentliche Prüfungen

Prüfungen können systematisch, nach gewissen Zeitabständen oder nach Erreichen bestimmter Bildungs- und Ausbildungsabschnitte angesetzt werden. Die systematischen Prüfungen herrschen im Schulbereich vor. Man denke an Klassenarbeiten, Abschlußprüfungen u. ä.

Gelegentlich anberaumte Prüfungen sind überwiegend im außerschulischen Raum die Regel.

Bei der Einteilung in systematisch angeordnete und gelegentliche Prüfungen ist eine Verwandtschaft zu den schulischen und außerschulischen Prüfungsvarianten erkennbar.

fb) Von der Verbindung des Prüflings zur Prüfungsinstitution:

Internen- und Externenprüfung

Ist der Prüfling Schüler oder Kursteilnehmer der prüfenden Institution gewesen, so wird die abgelegte oder abzulegende Prüfung als Internenprüfung bezeichnet. Im anderen Fall, wenn sich Prüfer und Prüfling fremd sind, spricht man von Fremden- oder Externenprüfung.

Die Externenprüfung wird im Gegensatz zur Internenprüfung in einem dem Prüfling nicht bekannten Rahmen abgenommen. Prüfer und Korrektor kennen den Prüfling nicht. Oft ist der Name des Prüfungskandidaten in einer Nummer verschlüsselt, so daß der Prüfling vollkommen anonym bleibt. Da Lehrender und Prüfer nicht identisch

sind, ist ein gezieltes Vorbereiten auf bestimmte Fragegebiete nicht gegeben und eine Bevorzugung der Schüler oder Hörer des Lehrenden ausgeschaltet.

Die Bedingungen einer Externenprüfung gelten als schwieriger im Vergleich zu den Internenprüfungen. "Die heutigen Ordnungen der Externenprüfungen (Schulfremdenprüfungen) gehen durchweg von der herkömmlichen Schule aus. Sie verlangen vom Externen die gleichen Leistungen wie vom Normalschüler, aber unter vielfältig erschwerenden Bedingungen."¹⁾

Bei Internenprüfungen können frühere, außerhalb der eigentlichen Prüfung erbrachte Leistungen unbewußt in die endgültige Leistungsbeurteilung eingehen oder bewußt in Form einer Vorschlagszensur mit berücksichtigt werden.²⁾ Das Fernschulwesen fordert, bei den Externenprüfungen eine Vorschlagszensur der den Prüfung anmeldenden Fernschule als Korrektiv zur Prüfungsnote wie bei Internenprüfungen gelten zu lassen.³⁾

gb) Von der Organisation der Prüfung her:

Dezentralisierte und zentrale Prüfungen

In einer zentral organisierten Prüfung werden Prüfungsbedingungen und Aufgaben von einer Stelle für alle zu prüfenden Teilnehmer gestellt. Die Anforderungen sind

-
- 1) Heckel, Hans: Rechtsprobleme des Fernunterrichts, in: Fernunterricht im kaufmännischen Bereich, Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das Kaufmännische Bildungswesen e.V., Band 25 Neue Folge, Band 104, Braunschweig 1965, S. 31
 - 2) Vgl. Weidig, Ernst-Raimund: Die Bewertung von Schülerleistungen, Weinheim/Bergstraße 1961, S. 21
 - 3) Vgl. Heckel, Hans: Forderungen des Wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Fernschulrates bezüglich der staatlichen Abschlußprüfungen für Fernschüler, in: Deutscher Studienkreis, Zeitschrift für berufsbegleitendes Studium, Verbandsorgan der Studierenden im Fern- und Kombistudium e.V., Darmstadt 1969, Heft 4, S. 14

für alle Prüflinge formal gleich. Beispielsweise werden in Bayern seit Jahren die Themen und Aufgaben für die Reife- sowie die Fachschulreifeprüfung zentral für ganz Bayern vom Kultusministerium in München gestellt. Auch die Kaufmannsgehilfen-Prüfungen werden für die einzelnen Länder zentral geplant und durchgeführt, so in Bayern von der bayerischen Arbeitsgemeinschaft der Industrie- und Handelskammern.

hb) Nach der Funktion der Prüfung im Ablauf des Bildungs- und Ausbildungsgeschehens:

Aufnahme-, Versetzungs-, Abschlußprüfungen
sowie Eignungs-, Anschluß-, Zwischen-, Zusatz-
und Ergänzungsprüfungen

Die Begriffe Aufnahme-, Versetzungs- und Abschlußprüfungen sind mehr dem schulischen, die Ausdrücke Eignungs-, Anschluß-, Zwischen-, Zusatz- und Ergänzungsprüfungen vorwiegend dem außerschulischen Bereich zuzurechnen. Das Wort Versetzungsprüfung ist der Erwachsenenpädagogik nicht gemäß. Auch Aufnahme- und Abschlußprüfungen sind im Hinblick auf eine permanente Edukation antiquiert.

Die Eignungsprüfungen haben, wenn sie richtig gestaltet werden, stark prognostischen Charakter; die Zwischen-, Zusatz-, Ergänzungs- und Abschlußprüfungen lassen einen diagnostischen Schwerpunkt erkennen.

Die Zwischenprüfungen nehmen im Rahmen einer Stufenausbildung auch im kaufmännischen Bereich ständig an Bedeutung zu. Bei Vorbereitung auf die Kaufmannsgehilfen-Prüfung werden sie mit dem Ziel einer stärkeren Leistungsmotivierung und Erfolgssicherung eingesetzt.¹⁾

1) Anmerkung: In diesem Zusammenhang sind die Planungsarbeiten und Versuche mit programmierten Prüfungen im Rahmen von Zwischenprüfungen im Ausbildungsberuf Industriekaufmann erwähnenswert. Dehmel, Leiter der Abteilung Kaufmännisches Bildungswesen der Siemens AG München, berichtete darüber anlässlich der Herbsttagung der Kölner Gesellschaft für Wirtschafts-, Sozial- und Berufspädagogik e.V. am 17.1.1970 unter

Viele Erwachsenenprüfungen sind als Zusatz- oder Ergänzungsprüfung konzipiert.

ib) Vom geprüften oder zu prüfenden Stoffumfang her:

Gesamt- und Teilprüfungen

Minimal- oder Maximalprüfungen

Die Prüfung kann sich auf den gesamten Wissensstoff oder einen Teil eines Stoffbereichs beziehen. Neben den üblichen Leistungsprüfungen versuchen Psychologen mit Persönlichkeitsdiagnosen den Menschen als Ganzheit zu erfassen.¹⁾

Die in Prüfungsbestimmungen festgelegten Anforderungen können in Anlehnung an die Bildungs- und Ausbildungspläne als Minimal- wie als Maximalanforderungen formuliert sein. Handelt es sich um eine Minimalprüfung, dann ist der Umfang des mindestens zu prüfenden Stoffes umrissen, bei der Maximalprüfung ist angegeben, was als Prüfungsgebiet höchstens verlangt werden kann.

kb) Von der Art des Prüfungsziels her:

Wissens- oder Gedächtnisprüfungen

sowie Denk- oder Anwendungsprüfungen

Zumindest gedanklich - in der Praxis wegen methodischer Schwierigkeiten jedenfalls für den Nicht-Psychologen kaum isoliert realisierbar - lassen sich Wissens- oder Gedächtnis- und Denk- oder Intelligenzleistungen trennen.

dem Thema "Die Programmierung von Prüfungsaufgaben im Rahmen der kaufmännischen Berufsausbildung". Der Vortrag steht in Verbindung mit Arbeitsergebnissen des Ausschusses "Programmierte Prüfungen" beim Deutschen Verband für das kaufmännische Bildungswesen.

1) Vgl. Furck, Carl-Ludwig: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim/Bergstraße 1961, S. 106

Als Wissens- oder Gedächtnisleistungen werden das Erkennen und Wiedergeben von dargebotenem oder erarbeitetem Lernstoff angesehen. Denk- oder Intelligenzleistungen ermöglichen Anwendungen, die über das Bekannte hinaus gehen. Als kreative Leistungen werden die Denk- oder Intelligenzleistungen höher als die reproduktiven Wissens- oder Gedächtnisleistungen bewertet. In Erwachsenenprüfungen sollten sie überwiegen.

1b) Vom Schwierigkeitsgrad und der Bewertung her:

Schwere und leichte Prüfungen

Die Klassifizierung in schwere und leichte Prüfungen ist eine recht subjektive, von der Leistungsfähigkeit des Prüflings beziehungsweise von der Vorstellung des Prüfers abhängige; denn was für den einen Kandidaten leicht ist, kann für den anderen schwer sein. Der Prüfungspädagoge wird versuchen, den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben auf die Leistungsfähigkeit des Examinanden abzustellen.

mb) Vom Grad des Zwangs:

Freiwillige oder Pflichtprüfungen

Der Zwang kann von der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung ausgehen, die zur Erreichung einer beruflichen oder sozialen Stufe diese oder jene Prüfung obligatorisch vorschreibt. Die Freiwilligkeit einer Prüfungsfolge ist in stark leistungsorientierten Gesellschaften durch einen Leistungszwang in einer Reihe zu absolvierender Prüfungen abgelöst. Trotz dieses gesellschaftlichen Zwangscharakters gelten die meisten Erwachsenenprüfungen als freiwillige.

nb) Vom Prüfungszweck her:

Gesellschaftlich geforderte
und pädagogisch geforderte

Von den Prüfungen wird immer wieder gefordert, sie dürften nicht nur Selbstzweck sein. Zwei Zweckbegründungen stehen im Vordergrund:

Die Gesellschaft verlangt eine Auslese der Fähigsten für ihre Aufgaben. So gesehen spielen die Prüfungen "die Rolle einer Art Zuteilungsamtes in einer Sozialchancen-Zwangswirtschaft".¹⁾

Als pädagogischer Zweck gilt die verstärkte Leistungsmotivation, die von einem sinnvollen Prüfungssystem ausgeht. Diese motivationspsychologische Begründung ist das durchschlagende Argument für Prüfungen überhaupt.

2. Berufsfördernde Erwachsenenbildung und erwachsene Prüfungsteilnehmer

a) Berufsfördernde Erwachsenenbildung

Der Begriff der Bildung als Grundwort des zu umreißenden Phänomens der Erwachsenenbildung ist schwer zu fassen. Wurde früher Bildung mehr statisch gesehen, so herrscht dagegen heute eine dynamische Bildungsauffassung vor.

Die Umschreibung der Bildung durch den Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen gilt bereits als klassisch, wonach jeder gebildet wird, "der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln."²⁾ Diese Formulierung geht wohl auf Litt

1) Schelsky, Helmut: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, 2. Auflage, Würzburg 1959, S. 19

2) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Folge 4 der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs-

zurück, der Bildung als jenen Zustand definiert, der den Menschen "in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehung zur Welt 'in Ordnung zu bringen'".¹⁾

Das Bemühen Erwachsener um diese Verhaltensfähigkeit können wir Erwachsenenbildung nennen. Grundlage für eine Erwachsenenbildung ist die Einsicht in die Notwendigkeit und die Inanspruchnahme der Möglichkeiten einer nachschulischen Bildung.²⁾

Knoll definiert die Erwachsenenbildung als den "institutionalisierten Prozeß des Hinwirkens auf Erwachsene zum Zwecke größerer Befähigung".³⁾ Die Formulierung "zu größerer Befähigung" soll die "der Persönlichkeitsentfaltung und Weltbemächtigung dienenden sozialkulturellen Unternehmungen und die auf die berufliche Situationsbemächtigung abzielenden Qualifikationsmaßnahmen"⁴⁾ einschließen.

Die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik befindet sich besonders hinsichtlich ihres Aufgabenbereichs sowie ihrer Institutionalisierung in einer Umbruchsituation. In ihrem Aufgabenbereich zeigt sich

-
- 1) Litt, Theodor: Naturwissenschaft und Menschenbildung, 3. Auflage, Heidelberg 1959, S. 11
 - 2) Vgl. Pöggeler, Franz: Bildung in einer mündigen Gesellschaft, in: Theorien der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 99;
Löbner, Walther: Über kaufmännische Erwachsenenbildung - Notwendigkeit, Möglichkeiten und Grenzen, Veröffentlichungen der Hochschule für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Band 9, Nürnberg 1959
 - 3) Knoll, Joachim H.: Außerschulische Pädagogik als Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 70
 - 4) Ebenda, S. 70

eine Wendung zur berufsfördernden oder berufsbezogenen Bildung.¹⁾ Das bedeutet, daß sich die Unterrichtsveranstaltungen als planmäßige Vermittlung von Wissen, Können und Fertigkeiten Bereichen zuwenden, die direkt oder wenigstens indirekt mit einer ausgeübten oder angestrebten Erwerbstätigkeit der erwachsenen Besucher in Zusammenhang stehen.

Der Wandel in der Institutionalisierung drückt sich vor allem in einer längerfristigen Kursplanung und einer Standardisierung von Lernkursen sowie in der Tendenz aus, Zertifikate zu vergeben.²⁾

Löbner zählt zur beruflichen Erwachsenenbildung alle freiwillig besuchten Bildungsveranstaltungen von der Volkshochschule bis zu den Fachschulen, die berufsbildenden Lehrgänge der Sozialpartner, der Kammern

-
- 1) Vgl. Groothoff, Hans-Hermann: Über den Ort der berufsbezogenen Bildung in der Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 4, August 1969, S. 142 ff.; derselbe: Über die Stellung der Fachkurse in der Volkshochschule, in: Bilanz und Perspektive, Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule, zusammengestellt von Tietgens, Hans; Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Hrsg. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt (Main), Braunschweig 1968, S. 100 ff.; Petri, Roland: Berufliche Bildungsarbeit und Volkshochschulen, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Hrsg. Vorstand des Hessischen Landesverbandes für Erwachsenenbildung e.V., Frankfurt (Main), 18. Jahrgang, Sammelheft, 2/1968, S. 216 f.; derselbe: Berufliche Bildung in den Volkshochschulen, Integration der Bildungsbemühungen und Möglichkeiten, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Frankfurt (Main) 1968, Sammelheft, S. 172 ff.; Meissner, Kurt: Berufsbezogene Bildung. Kritische Fragen an die Volkshochschule, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Frankfurt (Main), 21. Jahrgang, Heft 1/1969, S. 12 f.
- 2) Vgl. Ritters, Carl: Vorwort, in: Theorien der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 7

und Kirchen.¹⁾ Zu den Institutionen der beruflichen Erwachsenenbildung können auch die Fachhochschulen (Höhere Wirtschaftsfachschulen, Wirtschaftsakademien) und Hochschulen gerechnet werden.²⁾ Da für diese Bildungs- und Ausbildungsstätten bereits ein institutionalisiertes Prüfungswesen existiert, werden sie in unseren Ausführungen nicht berührt.

b) Erwachsene Prüfungsteilnehmer

In der weitesten Umgrenzung des zu betrachtenden Personenkreises ist an alle der Schulpflicht entwachsenen Besucher wirtschaftsberuflicher Kurse und Unterrichtsveranstaltungen zu denken. Als Träger dieser Veranstaltungen, die auch als potentielle Prüfungsinstitutionen in Frage kommen, sind besonders zu nennen: Private Handelsschulen, Gewerkschaften, Industrie- und Handelskammern, Vereine, Verbände, Rundfunk- und Fernsehanstalten, Fernlehrinstitute und die Volkshochschulen.

Als Erwachsene gelten in der Erwachsenenbildung "nicht nur die Volljährigen, sondern alle der Schulpflicht entwachsenen Menschen, die sich außerhalb der herkömmlichen Bildungsordnungen um Orientierung und Erweiterung ihrer Bildung bemühen. Das Lebensalter spielt keine entscheidende Rolle".³⁾

Das Alter der Teilnehmer kann nach unten auf 18 bis 20 Jahre (nach Besuch der Pflichtschule einschließlich Berufsschule) begrenzt werden. Die Erwachsenenbildung läßt sich daher als "nachschulische Bildung" charakterisieren. Eine Höchstgrenze ist nicht festzulegen.

-
- 1) Vgl. Löbner, Walther: Hauptprobleme der beruflichen Erwachsenenbildung, in: Die berufsbildende Schule, Zeitschrift des Deutschen Verbandes der Gewerbelehrer e.V., Wolfenbüttel, 15. Jg., Heft 6, Juni 1963, S. 448
 - 2) Vgl. Gröger, Herbert: Zur Didaktik und Methodik des beruflichen Erwachsenenunterrichts, in: Der Merkur-Rote, Vierteljahreszeitschrift für Wirtschaftsschulen, Rinteln, 17. Jg., Heft 1/1969, S. 9
 - 3) Erläuterungen zu § 1 des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung, zitiert in: o.V.: Volkshochschulen sind die Gewinner des Gesetzes, in: Volkshochschule im Westen, Marl, Heft 1, Februar 1969, S. 6

Untersuchungen bestätigen aber die Vermutung, daß die über 40jährigen in berufsfördernden Kursen selten sind. Etwa 60 % der Teilnehmer an der heutigen Erwachsenenbildung sind junge Menschen bis 25 Jahre.¹⁾

In dieser Arbeit wird vornehmlich an die erwachsenen Besucher kaufmännisch-wirtschaftlicher Kurse der Volkshochschulen gedacht. Die erwachsenen Kursteilnehmer der Volkshochschulen, über die eine Reihe von Untersuchungen und Aussagen vorliegen²⁾, gelten als Prototyp des bildungsbeflissenen Erwachsenen und des zukünftigen Prüfungsteilnehmers.

Die Teilnehmer der Volkshochschulkurse stehen auch deshalb im Vordergrund, weil in dieser Institution die Einführung von Prüfungen über das Stadium der Forderungen und Diskussionen hinausgegangen sind. Der Anfang wurde mit der Einführung der Fremdsprachenprüfungen bereits erfolgreich eingeleitet.³⁾

-
- 1) Vgl. Pöggeler, Franz: Bildung in einer mündigen Gesellschaft, a.a.O., S. 99
 - 2) Vgl. Schulenberg, Wolfgang: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957; Strzelewicz, Willy; Raapke, Hans-Dietrich; Schulenberg, Wolfgang: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart 1966; Schriftenreihe des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Zum Verhältnis von Aufstiegshoffnung und Bildungsinteresse, Band 4, Düsseldorf 1965
 - 3) Vgl. Tietgens, Hans: Zertifikate für Erwachsene, Hrsg. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt (Main) 1969; o.V.: Experimente für Sprachen-Zertifikate beendet, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, 21. Jahrgang, Heft 6, Dezember 1969, S. 253; Nowacek, Robert: Bundeseinheitliche Prüfungen zu den VHS Fremdsprachenzertifikaten, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1968, 20. Jahrgang, Heft 3, Juni 1968, S. 113; Fehr, Karl: Prüfungen an der Volkshochschule, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1958, 10. Jahrgang, Heft 3/4, S. 78; Gauls, Leo: Das Volkshochschul-Zertifikat in Mathematik, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, 21. Jahrgang, Heft 1, Februar 1969, S. 28 - 32

Aktuell ist die Frage der Prüfungen und Berechtigungen ebenfalls für die wachsende Zahl der Fernschulteilnehmer. Von den Fernschulen und ihren Absolventen wird immer energischer die ihren Verhältnissen adäquate und anerkannte Prüfung verlangt.¹⁾ Fachwissenschaftler - wie Walther Löbner - setzen sich für entsprechende Prüfungsmöglichkeiten ein. "Die bereits als bildungspolitische Aufgabe erkannte Frage des Prüfungs- und Berechtigungswesens bedarf, sobald hierfür Ergebnisse vorliegen, der bildungspolitischen Hilfe in der Richtung, daß öffentlich anerkannte Prüfungen abgelegt und Berechtigungen erworben werden können."²⁾

Heckel hat besonders von der rechtlichen Seite die vorgebrachten Argumente durchleuchtet. "Es besteht die dringende Notwendigkeit, den bisher fehlenden Rechtsstatus des Fernschülers einheitlich zu begründen. Dazu gehört zunächst ... das Zustandekommen einheitlicher Prüfungsordnungen für Fernschüler."³⁾

Es ist zu hoffen und zu erwarten, daß sich in nächster Zukunft Lösungen für die Fernschulabsolventen abzeichnen, die vielleicht sogar in Anlehnung oder Übereinstimmung mit den Erwachsenenprüfungen der Volkshochschulen sein können.

-
- 1) Vgl. Deutscher Fernschulrat e.V. (Hrsg.): Struktur und Programm, Frankfurt (Main) (1969); Schwalbe, Heinz: Bildung Zukunft Sicherheit, Education permanente als Zukunftschance, Zürich 1969, S. 38 ff.; Graff, K. u.a. (Hrsg.): der mentor, Studienbegleiter des Hamburger Fern-Lehrinstituts, Hamburg, Hefte 1969; Deutscher Studienkreis e.V. (Hrsg.): Deutscher Studienkreis, Zeitschrift für berufsbegleitendes Studium, Verbandsorgan der Studierenden im Fern- und Kombiunterricht, Hefte 1969
 - 2) Vgl. Löbner, Walther: Fernunterricht im kaufmännischen Bereich, in: Fernunterricht im kaufmännischen Bereich, Referate, Diskussionsbeiträge und Fachausschußbericht der öffentlichen Vortragsveranstaltung im Rahmen der Mitgliederversammlung 1965, Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Band 25 Neue Folge, Band 104, Braunschweig 1965, S. 23 f.
 - 3) Vgl. Heckel, Hans: Rechtsprobleme des Fernunterrichts, a.a.O., S. 31

Die psychologisch-soziologische Situation des erwachsenen Prüflings wird im weiteren Verlauf der Abhandlung zu einem Mittelpunkt unserer Betrachtung.

3. Das Kaufmännisch-Wirtschaftliche

So klar die Abgrenzung auf den "kaufmännisch-wirtschaftlichen" Bereich der Erwachsenenbildung im ersten Augenblick scheinen mag, so vage ist doch dieser Begriff bei dem Versuch einer näheren Bestimmung. Die Unsicherheit in der Definition des Kaufmännisch-Wirtschaftlichen zeigt sich in den theoretischen Abhandlungen¹⁾ wie auch in den Programmverzeichnissen der Lehrveranstaltungen der Bildungsträger.²⁾

Bunk³⁾ umreißt das Kaufmännisch-Wirtschaftliche als ein disponierendes, administratives und dienendes Denken und Handeln, in dem das von Abermeth⁴⁾ als typisch kaufmännisch herausgestellte soziale Element inbegriffen ist.

Zum kaufmännisch-wirtschaftlichen Denken und Handeln gehört ein Komplex von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese Voraussetzungen können zum großen Teil schulisch erworben werden. Hinzu kommen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich mehr oder weniger

1) Vgl. Bunk, Gerhard P.: Didaktik und Methodik des kaufmännisch-wirtschaftlichen Unterrichts in der neuen Fachliteratur, in: Wirtschaft und Erziehung, Wolfenbüttel, 19. Jahrgang, Heft 1/1967, S. 8 ff.; Abermeth, Karl: Das spezifisch Kaufmännische, in: Wirtschaft und Erziehung, Wolfenbüttel, 3. Jahrgang, Heft 5/1951, S. 218 ff. und Heft 6/1951, S. 269 ff.; Brakemeier, Heinz: Zum Bildungsverständnis und zur didaktischen Reform des wirtschaftskundlichen Unterrichts, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Monatsschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Wiesbaden, 62. Band, Heft 8/1966, S. 595 ff.; Molle, Fritz: Funktionswandlungen im Bürobereich, in: Berufspädagogische Zeitschrift, Zeitschrift für Berufspädagogik und Schulpolitik, Braunschweig 1963, Heft 7/8, S. 142 ff.

2) Vgl. Dikau, Joachim: Wirtschaft und Erwachsenenbildung, Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der Volkshochschulen, Weinheim/Bergstraße 1968, S. 19 ff.

3) Vgl. Bunk, Gerhard P.: Didaktik und Methodik des kaufmännisch-wirtschaftlichen Unterrichts in der neuen Fachliteratur, a.a.O., S. 8

4) Vgl. Abermeth, Karl: Das spezifisch Kaufmännische, a.a.O., S. 218 und 269

bereits im außerschulischen Raum entfalten oder sich in der Berufspraxis stärker entwickeln und fördern lassen.

Gezielte Vorbereitung und Hilfe für die kaufmännischen Tätigkeiten sind die Unterrichtsinhalte wirtschaftsberuflicher Schulen, wie sie in den Fächern Betriebswirtschaftslehre mit Schriftverkehr, Volkswirtschaftslehre, Buchführung, kaufmännisches Rechnen mit Wirtschaftsmathematik und Datenverarbeitung dargeboten werden. Dazu kommen die sogenannten technischen Fächer, wie Maschinenschreiben, -buchen und -rechnen, Stenografie mit Phonotypie.

Im Rahmen dieser Untersuchung beschränken wir uns in unseren didaktischen und methodischen Überlegungen auf die wissenschaftliche Disziplin Betriebswirtschaftslehre, die allgemein als Zentral- oder Leitfach wirtschaftsberuflicher Schulen angesehen wird.¹⁾

Nach Schäfer ist die "heutige Betriebswirtschaftslehre als wissenschaftliche Disziplin ... die Lehre von der 'Art und Weise', wie sich der einzelne Wirtschaftsbetrieb in die ihn umgebenden Verhältnisse einfügt und wie er sich mit den jeweils gegebenen Möglichkeiten und Widerständen seiner Umwelt auseinandersetzt".²⁾

Diese allgemeine Betriebswirtschaftslehre weist Beziehungen zu den speziellen Betriebswirtschaftslehren, wie besonders der Industrie-, Bank- und Versicherungsbetriebs-

-
- 1) Vgl. Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, 3. Auflage, Freiburg/Breisgau 1964, S. 72;
Peege, Joachim: Der Fächerkanon an kaufmännischen Schulen, in: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hrsg. im Auftrag des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer e.V. von Löbner, Walther u.a., Darmstadt 1963, S. 257;
Siekaup, Waldemar: Gedanken zur Betriebswirtschaftslehre an Handelsschulen, in: Der Merkur-Bote, Vierteljahresschrift für Wirtschaftsschulen, Rinteln, 16. Jahrgang, Heft 3/1968, S. 199
- 2) Schäfer, Erich: Grundfragen der Betriebswirtschaftslehre, in: Handbuch der Wirtschaftswissenschaften, Hrsg. Hax, Karl und Wessels, Theodor, Bd. I: Betriebswirtschaft, Köln-Opladen (1958), S. 11

wirtschaftslehre, sowie Verflechtungen zu Nachbardisziplinen, wie Volkswirtschaftslehre, Soziologie, Recht und Ingenieurwissenschaften, auf.

Die Bezeichnung Betriebswirtschaftslehre wird hier beibehalten, wenn auch gelegentlich für den schulischen Bereich die Ausdrücke Betriebswirtschaftskunde oder Wirtschaftskunde und ähnliche vorgeschlagen worden sind.¹⁾

1) Vgl. Dankmer, Hugo: Der betriebswirtschaftliche Unterricht, in: Handbuch für das Kaufmännische Schulwesen, a.a.O., S. 263

B. Grundfragen und Begründung des Themas

I. Grundfragen des Prüfungswesens

"Der immer stärker werdenden Differenzierung unseres gesamten Bildungswesens in Gestalt einer vermehrten Folge von Bildungsstufen entspricht seit geraumer Zeit eine Sequenz der Berechtigungen innerhalb und auch außerhalb des schulischen Bereichs. Die Verwirklichung der Forderung nach 'permanenter Edukation' (Kant) hat die Realisierung einführenden, überleitenden und abschließenden Prüfens zur Folge, dem in der Regel der Erwerb entsprechender Teilberechtigungen immanent ist."¹⁾ Dieses Prüfungs- und Berechtigungswesen steht übernommenen und neuen Einwendungen gegenüber.

Die teils polemisch geführte Diskussion zum heutigen Prüfungswesen bezieht sich hauptsächlich auf die Prüfungen im Bereich der Jugendbildung. Eine besondere Rolle hat die sogenannte Höhere Schule mit der Reifeprüfung gespielt.²⁾

Soweit die Argumente für und gegen Prüfungen die Prüfungen im Bereich der Erwachsenenbildung berühren, sollen sie hier herausgestellt und diskutiert werden. Im Mittel-

1) Löbner, Walther: Das Prüfungs- und Berechtigungswesen im kaufmännischen Bereich, a.a.O., S. 125

2) Vgl. Strohmeier, H.: Zeugnisse, Versetzungen, Prüfungen und Berechtigungswesen an den Höheren Lehranstalten, Braunschweig 1930;
Sost, Jakob: Wesen und Bedeutung der Schulzeugnisse und ihre pädagogische und psychologische Auswertung, Paderborn 1926;
Undeutsch, Udo: Auslese für und durch die höhere Schule, Bericht über den 22. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen 1960;
Dohse, Walter: Das Schulzeugnis, Sein Wesen und seine Problematik, Weinheim/Bergstraße 1963;
Göller, Alfred: Zensuren und Zeugnisse, Stuttgart 1966;
Leggewie, Otto und Pöttgen, Heribert: Die Reifeprüfung Eine pädagogische und juristische Betrachtung der Reifeprüfung, ihrer Sonderformen und des Zweiten Bildungswegs, Berlin-Neuwied 1966

punkt stehen die beiden von Löbner konzipierten Grundfragen:¹⁾

1. "Was vermögen Prüfungen überhaupt zu leisten?"
2. "Wie können Berechtigungen in ihrer jahrhundertelangen Entwicklung vom einstigen Monopol und Privileg, vom Vorrecht einzelner Berechtigter zum Anrecht aller Menschen sinnvoll gewandelt werden?"²⁾

1. Bedeutung und Aufgaben des Prüfungswesens

Die Frage, was Prüfungen überhaupt zu leisten vermögen, umfaßt zwei voneinander unterscheidbare Gesichtspunkte:

- a) Die Interdependenz zwischen Lernen und Prüfen, insbesondere der Einfluß von Prüfungen auf Lernmotivationen und Lernprozesse.
- b) Die Aussagekraft der Prüfungsergebnisse im Hinblick auf Berufs- und Lebensbewährungen.

Beide Problemkomplexe werden im Rahmen des pädagogisch-psychologischen Forschungsbereichs untersucht. Die Ergebnisse sind wegen der unterschiedlichen Fragestellungen nur schwer zusammenfaßbar, und es scheint, als ob weitere, auch empirische Arbeiten notwendig seien, um aufschlußreichere Daten zu erhalten.

Die pädagogische Psychologie hat in den letzten Jahrzehnten aufgezeigt, wie wichtig Erfolgsfeststellung und -bestätigung für den Lernfortschritt beim Lernenden sind. "Üben ist ... ohne gleichzeitige dauernde Selbst- und Lehrerkontrolle auf die richtige Form hin ziemlich nutzlos."³⁾ Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Lernen und Prüfen. "Wir kennen kein besseres Mittel zur Sicherung des Bildungsertrags als die Prüfung."⁴⁾

1) Vgl. Löbner, Walther: Das Prüfungs- und Berechtigungswesen im kaufmännischen Bereich, a.a.O., S. 127

2) Ebenda, S. 127

3) Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 2. Auflage, Berlin-Hannover-Darmstadt 1957, S. 300

4) Pöggeler, Franz: Prüfungen in der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung, VI. Jahrgang 1960, S. 60

Wir dürfen annehmen, daß nicht zu schwere und nicht zu leichte, das heißt, in ihrem Schwierigkeitsgrad dem augenblicklichen Leistungsvermögen entsprechende Prüfungen, die ein Erfolgsgefühl vermitteln, den Leistungswillen und die Leistungsfähigkeit - auch des Erwachsenen - steigern.¹⁾ Die Kontrolle und besonders der Vergleich mit den Mitstreitern sind ein starker Anreiz für neue Lernbemühungen. Die Leistungsfeststellung ist also nicht Abschluß des Lernens, sondern hat festigende und motivierende Bedeutung für den Lernprozeß. Prüfung und Leistungsnachweis bedeuten also nicht Selbstzweck oder erfüllen allein das Informationsbedürfnis von Lehrern und Eltern oder Vorgesetzten, sondern dienen gleichzeitig dem Lernerfolg des Lernenden.²⁾

Die Aussagekraft von Prüfungsergebnissen im Hinblick auf Berufs- und Lebensbewährungen ist ein problematisches Kapitel. Zwar liegen zu dieser Fragestellung einige empirische Untersuchungen vor, die aber spezielle Teilbereiche behandeln.³⁾

Generell kann gesagt werden, daß allzuoft von den Prüfungsergebnissen zu viel erwartet wird, denn "durch

1) Vgl. Holzinger, Fritz: Leistungssteigerung durch Leistungsmessung, Wien 1955

2) Vgl. Ingenkamp, Karlheinz: Die deutschen Schulleistungstests, Kritische Betrachtungen und Untersuchungen zur pädagogisch-psychologischen Grundlegung, Weinheim/Bergstraße 1962, S. 13

3) Vgl. Todt, Eberhard: Untersuchungen zur Vorhersage von Schulnoten, in: Pädagogische Psychologie, Hrsg. Weinert, Franz, Berlin-Köln 1968, S. 137 - 150; Ingenkamp, Karlheinz u.a.: Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Übergang auf weiterführende Schulen, Weinheim/Bergstraße 1963; Pfaff, Günther: Schulleistung, Berufseignung und Bewährung, Eine kritische Analyse der Zusammenhänge verschiedener Leistungsmerkmale, Bern 1966; Schultze, Walter: Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium, Frankfurt (Main) 1964; Weingardt, Erich: Korrelation und Voraussagewert der Zeugnisnoten bei Gymnasiasten, München-Basel 1964

eine Prüfung (wird) nicht die ganze Person, sondern nur ein Teilbereich erfaßt".¹⁾

Die Beschränkung der Meßbarkeit von Leistungen muß bewußt bleiben. Nicht alle Leistungen lassen sich gleich gut überprüfen. Da in jedem Prüfungsergebnis Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft enthalten sind, ist besonders der prognostische Aussagewert eines Prüfungserfolgs unsicher.

2. Wandlungen im Prüfungs- und Berechtigungswesen

Die Frage, wie Berechtigungen vom einstigen Monopol und Privileg, vom Vorrecht einzelner Berechtigter zum Anrecht aller Menschen sinnvoll gewandelt werden können, ist vornehmlich sozialpolitischer Natur.

Theoretisch ist heute der Erwerb von Zeugnissen und Berechtigungen jedem einzelnen Gesellschaftsmitglied offen und damit kein Vorrecht irgendwie Privilegierter. Praktisch gibt es aber in den Bildungsmöglichkeiten Schranken und Hemmnisse, die den Zugang zu Prüfungen oder die erfolgreiche Ablegung von Prüfungen beeinträchtigen oder verhindern.

Als Bildungsbarrieren sind das häusliche Milieu und die Bildungsabstinenz in sogenannten unterprivilegierten Schichten bekannt.²⁾ Neben einer umfassenden Schullaufbahn- und Bildungsberatung dürfte eine Neukonzeption unseres Schulwesens als differenzierte

1) Dolch, Josef: Prüfungs- und Berechtigungswesen, in: Lexikon der Pädagogik (Herder), Freiburg 1954, III. Band, Spalte 977

2) Vgl. Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965;
Hitpass, Josef: Einstellungen der Industriearbeiterschaft zur höheren Bildung, Ratingen 1965;
Popitz, Heinrich: Die Ungleichheit der Bildungschancen, Freiburg 1966;
Peisert, H.S.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967;
Fürstenberg, Friedrich: Das Aufstiegsproblem in der modernen Gesellschaft, Stuttgart 1962;
Becker, Hellmut: Bildung und Bildungschancen außerhalb der Schule in der gegenwärtigen Gesellschaft, in: Universitas, Heft 5/1969, S. 477 - 484

Gesamtschule dazu beitragen, die Bildungs- und Ausbildungschancen zu verbessern.

Der Zweite Bildungsweg als berufsbezogener Bildungsweg eröffnet bildungswilligen Berufstätigen den Zugang zu Fach- und Hochschulen. Ein ausgebauten Fernschulwesen kann weiteren Interessengruppen - unabhängig von der Erfüllung formaler Bedingungen - die Möglichkeit zum Erwerb höherer Qualifikationen bieten.

Das Ausbildungsförderungsgesetz und das Arbeitsförderungsgesetz schaffen auch für bereits berufstätige Erwachsene die materiell-finanzielle Basis, gebotene Ausbildungsmöglichkeiten zu nutzen.¹⁾

Voraussetzung für die wünschenswerte Wandlung ist jedoch eine Integration der verschiedenen Bildungsinstitutionen in das bestehende Prüfungs- und Berechtigungswesen. Eine Demokratisierung des Schulwesens muß eine Demokratisierung des Prüfungs- und Berechtigungswesens einschließen.²⁾ Der Zugang zu Prüfungen und Berechtigungen soll entsprechend der Tüchtigkeit und Leistung offenstehen. Schelsky fordert in diesem Zusammenhang eine "Auflockerung des Berechtigungswesens".³⁾

Einen weiteren Beitrag zur Verwirklichung der allseits verlangten Demokratisierung des Prüfungs- und Berechtigungswesens könnten die von den Volkshochschulen konzipierten Erwachsenenprüfungen, die bereits in den Fremdsprachenzertifikaten erwähnt wurden, darstellen.

1) Vgl. Arbeitsförderungsgesetz (AFG) vom 25. Juni 1969, BGBl. Teil I, S. 582 - 632

2) Vgl. Dolch, Josef: Prüfungs- und Berechtigungswesen, a.a.O., Spalte 975

3) Schelsky, Helmut: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, a.a.O., S. 28

II. Begründung der Notwendigkeit von Prüfungen im Bereich kaufmännisch-wirtschaftlicher Erwachsenen- bildung

Obleich immer wieder zu lesen ist, wie stiefmütterlich das Prüfungswesen allgemein in der pädagogischen Theorie behandelt wurde,¹⁾ fehlte es zu keiner Zeit an teils scharfer Kritik an den bestehenden Prüfungsinstitutionen und Prüfungsverfahren. Die Auseinandersetzungen gipfelten gelegentlich in der radikalen Forderung nach Abschaffung aller Prüfungen, Zensuren und Zeugnisse.²⁾

Es soll im folgenden geprüft werden, ob und inwieweit die vorgetragenen Einwendungen gegen das Prüfungswesen auch auf die Erwachsenenprüfungen zutreffen oder ob nicht gerade Erwachsenenprüfungen zu befürworten sind.

1. Pädagogisch-psychologisches Argument für Erwachsenenprüfungen

Ein schwerwiegender Vorwurf gegen Prüfungen ist die Behauptung, daß Prüfen ein "unpädagogisches Verhalten"³⁾

1) Vgl. Loch, Werner: Historische Vorbetrachtungen zu einer Pädagogik der Prüfung, in: Bildung und Erziehung, Monatsschrift für Pädagogik, Hrsg. Hilker, Franz, Lippstadt i.W. 1963, 16. Jahrgang, S. 180

2) Vgl. Simoneit, Max: Fort mit der Schulzensur, Das Beurteilen von Schülerleistungen, Berlin 1952; Zielinski, Johannes: Macht und Ohnmacht der Zensuren, in: Pädagogische Rundschau, 1961, Heft 1/2, Festschrift zum 65. Geburtstag von Ernst Lichtenstein, Hrsg. Zielinski, Johannes und Spaemann, Robert, 15. Jahrgang, Ratingen bei Düsseldorf 1961, S. 121 - 142; Albrecht, Karl: Die Entwertung der Schulzeugnisse, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Braunschweig 1952, 5. Jahrgang, S. 472 - 478

3) Loch, Werner: Historische Vorbetrachtungen zu einer Pädagogik der Prüfung, a.a.O., S. 181 und 183

sei. Dieses Urteil ist allenthalben zu hören, und zwar oft ohne nähere Erklärungen.

Grundsätzlich läßt sich wohl entgegenen, daß nicht jede Prüfung von vornherein unpädagogisch sein muß, sondern daß lediglich nicht genügend geplante und falsch durchgeführte Prüfungen als unpädagogisch zu bezeichnen sind. So beziehen sich auch die meisten Kritiken am Prüfungswesen auf Fehler, Schwächen und Mißstände bei der Planung und Durchführung sowie auf eine vorschnelle Interpretation von Prüfungsergebnissen.

a) Motivierungs- und Aktivierungsfunktion von Prüfungen

Im Hinblick auf den erlebten Erfolg beziehungsweise den Mißerfolg bei Examina und deren Auswirkungen auf späteres Verhalten, insbesondere Lern- und Leistungsverhalten, liegen einige Aussagen vor, die sich aber vornehmlich auf den schulischen Bereich und damit auf Kinder und Jugendliche beziehen.¹⁾

1) Vgl. Fokken, Eva: Die Leistungsmotivation nach Erfolg und Mißerfolg in der Schule, Hannover-Berlin-Darmstadt-Dortmund 1966;
Engelmayer, Otto: Erfolg und Mißerfolg in der Schule, Donauwörth 1950;
Rank, Therese: Schulleistung und Persönlichkeit, München 1962;
Kemmler, Lilly: Zur psychologischen Problematik von Erfolg und Versagen bei Sechs- bis Zwölfjährigen, in: Leistung, Erfolg und Erfolgskontrolle in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften, Bericht über den 4. Kongreß des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, Hrsg. Speck, Josef, Münster 1968, S. 69 ff.;
Gebauer, Th.: Vergleichende Untersuchung über den Voraussagewert von Aufnahmeprüfung und Testuntersuchung für den Erfolg auf weiterführenden Schulen, in: Schulkonflikt und Schülerhilfe, Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Hrsg. Ingenkamp, Karlheinz, Band III, Weinheim 1965, S. 138 ff.

Allgemein unbestritten ist die von einer angemessenen Leistungskontrolle ausgehende Aktivierung der Arbeitshaltung. Viele Pädagogen sehen in dieser Verstärkung der Lern- und Leistungsmotivation die Hauptaufgabe der Prüfungsveranstaltungen.¹⁾ Dieser Lern- und Leistungsansporn ist auch dem Erwachsenen willkommen und angemessen.

Die positiven pädagogischen Wirkungen, die von Prüfungen ausgehen können, werden gelegentlich durch negative Einflüsse, wie lähmende Prüfungsangst und bei Mißerfolg anschließende Resignation, untergraben.²⁾

Diese unerwünschten Begleiterscheinungen dürften aber bei erwachsenen Prüfungsteilnehmern eine untergeordnete Rolle spielen. Der Erwachsene steht Leistungsmessungen und -beurteilungen anders gegenüber als das Kind oder der Jugendliche, denn der Erwachsene meldet sich freiwillig zu Prüfungsveranstaltungen. Im Vergleich mit Jüngeren kann er die auf ihn zukommenden Anforderungen sowie seine eigene Leistungsfähigkeit besser abschätzen.

Auch dürfte dem Erwachsenen bewußt sein, daß die Prüfungsleistungen nur ein Ausschnitt aus seinem gesamten Leistungsvermögen sind und somit die Beurteilung durch einen Prüfer keineswegs eine absolute Wertung darstellt. Neben die Fremdbewertung durch den Prüfer tritt eine Eigenbewertung durch den Prüfling.

Einrichtungen der Erwachsenenbildung, wie besonders die Volkshochschulen und auch das Fernschulwesen, berichten

-
- 1) Vgl. Roeder, Peter Martin: Die pädagogische Bedeutung von Erfolgskontrolle und Leistungsmessung, in: Leistung, Erfolg und Erfolgskontrolle in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften, Bericht über den 4. Kongreß des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, Hrsg. Speck, Josef, Münster 1968, S. 106 ff.
 - 2) Vgl. Kern, Artur: Sitzenbleiberelend und Schulreife, 2. Auflage, Freiburg 1954; Frommberger, Herbert: Das Sitzenbleiberproblem, Dortmund 1955; Höhn, Elfriede: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers, München 1967

immer wieder, daß ihre Teilnehmer die Leistungskontrolle wünschen.¹⁾

b) Bewährungsprüfung von Lehr- und Bildungszielen

Leistungskontrollen sind auch ein Mittel zur notwendigen Bewährungsprüfung von Lehr- und Bildungs- oder Erziehungszielen. "Bis in die jüngste Zeit hat das Entwerfen von Erziehungszielen mehr Interesse gefunden als die Frage, ob und mit welchen schulischen Mitteln diese Ziele hinreichend zuverlässig erreicht werden."²⁾

-
- 1) Vgl. Schneider, Werner: Berufsbezogene Bildung durch ingenieurwissenschaftliche Seminarkurse der Technischen Universität Hannover, in: Bildung für den Beruf, Anspruch und Wirklichkeit berufsbezogener Bildung in den Volkshochschulen, Riese, Hajo; Nieder, N.; Müllges, Udo u.a., in: Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1969, S. 249 f.;
Ferberg, Nils W.: Haben Volkshochschulzeugnisse Aussicht auf öffentliche Anerkennung? Berliner Erfahrungen, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 4/August 1969, S. 149 f.;
o.V.: Unsere Meinung, Informationen des Deutschen Studienkreises e.V., Berichte und Kommentare zu Fragen des Fern- und Kombi-Unterrichts, in: Deutscher Studienkreis, Zeitschrift für berufsbegleitendes Studium, Verbandsorgan der Studierenden im Fern- und Kombiunterricht, Darmstadt 1969, Heft 1/1969, S. 6;
o.V.: Externe wollen zentrale Staatsprüfung, in: Deutscher Studienkreis, Zeitschrift für berufsbegleitendes Studium, Verbandsorgan der Studierenden im Fern- und Kombiunterricht, Darmstadt 1969, Heft 1/1969, S. 9
 - 2) Haseloff, Walter: Probleme der empirischen Bewährungsprüfung von Erziehungszielen, in: Schule und Erziehung - Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft, hrsg. von Haseloff, O.W. und Stachowiak, H., Berlin 1960, S. 65

Die Überprüfung der Lehr- und Bildungsziele wurde in der Erwachsenenbildung wie in der Jugendbildung bisher als unmöglich oder sinnlos, ja sogar als schädigend betrachtet.¹⁾ Eine Kontrolle, inwieweit Ziele erreicht wurden oder noch als erreichbar gelten können, tut auch in der berufsbezogenen Erwachsenenbildung not. Eine solche Bewährungsprüfung wird im Zuge einer Rückkoppelung die angestrebten Ziele korrigieren und konkretisieren. Die große Schwierigkeit besteht immer noch darin, die komplexen Zielkonzeptionen in sachlich und zeitlich begrenzte Teilziele mit spezifischen Zielkomponenten aufzugliedern.²⁾

2. Die soziale Funktion von Erwachsenenprüfungen

"Das Motiv des Prüfens" hat nach Loch "kein primär erzieherisches Interesse mehr, sondern der Gesichtspunkt der Tauglichkeit für bestimmte Funktionen im außerpädagogischen, gesellschaftlichen zumeist beruflichen Raum"³⁾ steht im Vordergrund. Prüfungen haben demnach eine Orientierungs- und Ausleseaufgabe im Beruflichen und Gesellschaftlichen. Schelsky schreibt der Schule und ihrem Prüfungssystem die Rolle einer "bürokratischen Zuteilungsapparatur von Lebenschancen"⁴⁾ zu.

Aufgrund der Anonymität und Komplexität der modernen Gesellschaft sowie der horizontalen und vertikalen Mobilität im beruflichen und sozialen Bereich verlangt das Prüfungswesen eine noch größere Beachtung.

a) Nachholfunktion der Erwachsenenprüfungen

Der persönliche Leistungsnachweis dient als Basis für

1) Vgl. Haseloff, Walter: Probleme der empirischen Bewährungsprüfung von Erziehungszielen, a.a.O., S. 53

2) Vgl. Mager, Robert F.: Lernziele und Programmierter Unterricht, Weinheim/Bergstraße 1965, S. VII f.

3) Loch, Werner: Historische Vorbetrachtungen zu einer Pädagogik der Prüfung, a.a.O., S. 189

4) Schelsky, Helmut: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, a.a.O., S. 18

den beruflichen und sozialen Status. Frühere gesellschaftliche und ökonomische Startprivilegien können in unserer Leistungsgesellschaft als überholt gelten.¹⁾

Sind Wissen und Können sowie dessen Bescheinigung für den beruflichen und sozialen Aufstieg des einzelnen so wichtig, dann ergibt sich die Forderung, diese Chance des Erwerbs der Aufstiegsberechtigungen auch Erwachsenen zu gewähren. Eine Konservierung des einmal mit der Jugendbildung gelegten beruflichen und sozialen Schicksals ließe sich durch die Einführung von Erwachsenenprüfungen, die eine echte Nachholchance für den einzelnen böten, vermeiden.

Es ist nicht einzusehen, warum die Absolvierung eines - auch angreifbaren - Bildungskatalogs in der Jugendschule automatisch zu Berechtigungen - wie "Mittlere Reife", "Fachschulreife" oder "Abitur" - führt, während die Beschäftigung mit und die Erarbeitung anderer gleichwertiger oder gar derselben Bildungsgüter ohne einen Leistungsnachweis und die eingeschlossenen Berechtigungen bleiben sollen. Augenscheinlich ist diese Reserve in der Unsicherheit bei der Beurteilung des auszuwählenden Lehr- und Prüfungsstoffes für Erwachsenenzertifikate begründet. Diese Skepsis gegenüber bestimmten Lehr- und Prüfungsgegenständen - einschließlich solchen aus den Wirtschaftswissenschaften - darf aber nicht dem lern- und prüfungsbereiten Erwachsenen seine Chance zum Leistungsnachweis ausschließen.

"Wenn Bildung jedem zugänglich und zur entscheidenden Voraussetzung für den beruflichen und sozialen Aufstieg wird, gewinnt die Prüfung dieser Bildung beziehungsweise der darauf beruhenden Tüchtigkeit eine

1) Vgl. Salzmann, Christian: Pädagogische Überlegungen zum Problem des Berechtigungswesens, in: Pädagogische Rundschau, Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule, 20. Jahrgang, Ratingen bei Düsseldorf 1966, Festschrift zum 65. Geburtstag von Ernst Lichtenstein, S. 138;
Plickat, Hans-Heinrich: Die Schule als Instrument des sozialen Aufstiegs, in: Pädagogische Studien, Heft 2, hrsg. von Geißler, Georg, Weinheim/Bergstraße 1959

erhöhte Bedeutung als bestätigende und auslesende Funktion und verstärkt sich entsprechend die Tendenz, sie in Institutionen zu festigen."¹⁾

Die sich schnell wandelnden beruflichen Anforderungen und die immer weiter fortschreitende berufliche Spezialisierung verlangen nicht nur die Möglichkeit, in der Jugend versäumte Prüfungen als Erwachsener nachzuholen, sondern durch die rasche technische und ökonomische Entwicklung werden zusätzliche Qualifikationen und Nachweise nötig.²⁾

b) Ergänzungsfunktion von Erwachsenenprüfungen

Nicht zuletzt die Stern-Dokumentation über Berufsaussichten und Berufsausbildung in der Bundesrepublik hat einer breiten Öffentlichkeit bewußt gemacht, wie sich die Arbeits- und Berufssituation geändert hat und noch ändern wird. Traditionsreiche Berufe werden aussterben und neue Berufe mit veränderten Anforderungen werden auftreten. Die berufliche Mobilität muß gefördert und Weiterbildung sowie Umschulung müssen ein normaler Vorgang werden.³⁾

Die Veränderungen in der Berufsstruktur - gekennzeichnet besonders durch eine Abnahme der Beschäftigtenzahlen in der Landwirtschaft, im Bergbau und in stark automatisierbaren Industriezweigen sowie eine ständige Zunahme der in Dienstleistungsbetrieben Tätigen insbesondere mit kaufmännisch-wirtschaftlichen und verwaltenden Aufgaben - begründen die Notwendigkeit ergänzender Prüfungsmöglichkeiten.

-
- 1) Loch, Werner: Historische Vorbetrachtungen zu einer Pädagogik der Prüfung, a.a.O., S. 192
 - 2) Vgl. Schelsky, Helmut: Die sozialen Folgen der Automatisierung, Düsseldorf-Köln 1957, S. 15
 - 3) Vgl. Lutz, Burkart; Bauer, Leo und Kornatzki v., Jürgen: Berufsaussichten und Berufsausbildung in der Bundesrepublik. Eine Dokumentation des STERN, 2. Auflage, Hamburg 1965, S. 183 ff.

Schule und Berufsausbildung im Betrieb können kein umfassendes und abgeschlossenes Wissen mehr vermitteln. Die aufgrund einmal nachgewiesener Kenntnisse und Fähigkeiten erlangten Zeugnisse und Berechtigungen werden von den ständigen Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt überholt. Der notwendige Prozeß der Anpassung an gewandelte Strukturen verlangt die Möglichkeit einer ständigen Weiterbildung und ergänzender Qualifikation.

Die rapide Ausweitung des Wissenswerten und unabdingbaren Wissens macht den Wissenserwerb in Etappen notwendig. Dem lebenslangen Lernen folgt ein lebenslanges Prüfen in Selbst- und Fremdprüfungen. Die neuerliche Betonung des Stufengedankens auch im kaufmännisch-wirtschaftlichen Bereich bringt Zwischenprüfungen als stufenmarkierende Prüfungen.

c) Verschiebungsfunktion von Erwachsenenprüfungen

Die Notwendigkeit der Erwachsenenbildung mit entsprechenden Prüfungen ist auch von der volkswirtschaftlichen Seite bestätigt worden. Der Heidelberger National-ökonom Carl Christian von Weizsäcker hat in seinem Buch "Zur ökonomischen Theorie des technischen Fortschritts" ein Modell entwickelt, aus dem hervorgeht, daß der Anteil der für die Grundbildung verwendeten Zeit zurückgehen, dagegen aber die sich anschließende Weiterbildung zunehmen muß.¹⁾

Wir wissen schon recht sicher, daß das heute in unseren Schulen den Jugendlichen als Startbasis vermittelte Wissen zum großen Teil in wenigen Jahren überholt sein wird und durch neues Wissen ersetzt und ergänzt werden muß. Nur in einer permanenten Weiterbildung am Arbeitsplatz und in schulischen Einrichtungen wird der Berufstätige den Anschluß an die Entwicklung in seinem Berufsbereich halten.

1) Vgl. Weizsäcker von, Carl Christian: Zur ökonomischen Theorie des technischen Fortschritts, Göttingen 1966, S. 87 f.

Diese von Weizsäcker vorgeschlagene zeitliche Verschiebung der Qualifizierungsphasen würde einen nicht unerheblichen Einfluß auf die Arbeitsmarktsituation ausüben.

Wenn es dem Erwachsenen ermöglicht wird, sich in seinem Fachbereich weiter zu qualifizieren, das heißt hier beispielsweise, daß der im kaufmännisch-wirtschaftlichen Beruf Tätige in der Allgemeinen oder einer Speziellen Betriebswirtschaftslehre eine Fachprüfung ablegen kann, wird er diese Chance nutzen. Voraussetzung ist, daß sein Zertifikat mit solchen Zeugnissen konkurrieren kann, die auf konventionellem Weg erworben werden können.¹⁾

"Ohne Zweifel würde das vielen älteren Fachleuten, die durchaus die Fähigkeit besitzen, sich zu qualifizieren, den Mut geben, ihr Fachgebiet theoretisch stärker zu durchdringen und sich der Prüfung zu stellen."²⁾

Die schnelle Entwicklung auf fast allen Gebieten führt also dazu, daß eine rationelle Wissens- und Könnensaneignung sowie deren Bestätigung nicht Jahre im voraus zu erwerben sind, sondern von Fall zu Fall bei auftretender Gelegenheit oder Notwendigkeit in Angriff zu nehmen sind.

d) Nachweisfunktion von Erwachsenenprüfungen

Die Einführung eines Bildungsurlaubs verlangt den Ausbau eines entsprechenden Prüfungswesens, damit die interessierten Arbeitnehmer ihren Lern- und Bildungswillen sowie ihre Lern- und Bildungsfähigkeit unter Beweis stellen können. Die Trägerschaften, die den Bildungsurlaub zu finanzieren haben, werden einen Nach-

1) Vgl. Schwalbe, Heinz: Bildung Zukunft Sicherheit, a.a.O., S. 38

2) Ebenda, S. 38

weis über die Bildungsinvestitionen verlangen. Ohne Prüfungen und Zertifikate wird man hier nicht auskommen.

Eine Art Aufnahmeprüfung für die Veranstaltungen im Rahmen des Bildungsurlaubs ist zu empfehlen, damit die Arbeitsgruppen nach Leistungsschwerpunkten zusammengestellt werden können.¹⁾ Auch eine Art Erfolgsprüfung wird sich den Weiterbildungskursen anschließen müssen, um den einzelnen Teilnehmern wie den Veranstaltern die Effizienz der Bemühungen nachzuweisen.

Neben einer zu erwartenden gesetzlichen Verankerung des Bildungsurlaubs bildet das Arbeitsförderungsgesetz einen akuten bildungspolitischen Zwang, sich der systematischen Berufsbildung im Sinne des Arbeitsförderungsgesetzes (Ausbildung, berufliche Fortbildung, berufliche Umschulung) mit Zertifikatsausstellung zu widmen.²⁾ Die Schulungsmaßnahmen sollen mit anerkannten Prüfungsabschlüssen enden.³⁾

-
- 1) Vgl. Schönherr, Kurt W.: Bildungsurlaub und Fernunterricht, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Monatschrift für Berufsausbildung in Industrie und Handel, Bielefeld 1968, 20. Jahrgang, Heft 8/1968, S. 156
 - 2) Vgl. o.V.: AFG: Eine Zeitbombe für die Erwachsenenbildung? in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 4/August 1969, S. 140;
o.V.: Berufsbildung und Volkshochschule, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 1/Februar 1969, S. 11
 - 3) Vgl. o.V.: Das Arbeitsförderungsgesetz und seine Bedeutung für die berufsbezogene Bildung, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 3/Juni 1969, S. 112

C. Das "docimologische Dreieck" bzw. "Viereck"

Jeder Prüfungsvorgang ist zwar ein recht komplizierter Akt, doch läßt sich eine Prüfung auf die Hauptelemente¹⁾

- Prüfling
- Prüfer
- Prüfungsziel
- Prüfungsstoff
- Prüfungsmethode

zurückführen.

In Anlehnung an das "pädagogische Dreieck" können wir die konstituierenden Elemente der Prüfung, nämlich Prüfling, Prüfer und Prüfungsstoff einschließlich Prüfungsziel, als "docimologisches Dreieck" zusammenfassen.

Unter Hinzunahme der Prüfungsmethode als Ergebnis der Berücksichtigung der Einflußfaktoren Prüfling, Prüfer, Prüfungsstoff mit Prüfungsziel ließe sich vom "docimologischen Viereck" sprechen. "Die Eigenart des Prüfers, die Wesensart des Prüflings und die Struktur des Prüfungsstoffes bestimmen weitgehend neben dem Prüfungsziel und gelegentlich auch dem Prüfungsstandort (zum Beispiel Schule oder Betrieb) die anzuwendende Prüfungsmethode."²⁾ Eine Prüfungsbestmethode gibt es so wenig wie ein Lehrbestverfahren.

Um das Beziehungsgefüge einer Prüfung kennenzulernen, reicht es nicht aus, Prüfungsziele, Prüfungsstoffe und Prüfungsmethoden zu beleuchten. sondern die beteiligten Personen - Prüfling und Prüfer - sind ebenfalls genauer zu betrachten.

Die Abhängigkeiten zwischen Prüfling, Prüfungsziel,

1) Vgl. Löbner, Walther: Das Prüfungs- und Berechtigungswesen im kaufmännischen Bereich, a.a.O., S. 144 f.

2) Ebenda, S. 145

Prüfungsstoff, Prüfer und Prüfungsmethode kommen vielleicht in der gesonderten kapitelweisen Darstellung nicht auf den ersten Blick zum Ausdruck. Sie sind aber vorhanden und werden bei der Behandlung wichtiger Aspekte durchscheinen.

Löbner nennt den Prüfling die "Hauptperson" der Prüfungsveranstaltung.¹⁾ Unsere Betrachtung des Prüfungsgeschehens soll daher mit der Untersuchung dieser Hauptperson beginnen.

I. Der Prüfling

Der Erwachsene als Prüfling ist bisher wenig untersucht. Es existieren zwar Anweisungen und Hilfen als Handreichungen zur Vorbereitung auf Prüfungen mit Ratsschlägen für das Verhalten bei einer Prüfung,²⁾ aber detaillierte Analysen über die allgemeine oder psychische und soziale Verfassung des Prüflings beziehungsweise des erwachsenen Prüflings sind erst in Ansätzen vorhanden.³⁾

Dabei dürfte die Kenntnis der Verhaltensweisen des Geprüften während der Ausnahmesituation Prüfung für den Prüfer wie für den Prüfling selbst von besonderem Interesse sein; denn "ein so komplex und ganzheitlich strukturiertes Wesen wie der Mensch scheint auch besonders störempfindlich zu sein. Die in der Prüfungssituation auf den Prüfling einwirkenden Faktoren, wie zum Beispiel der soziale Druck, das Bewußtsein der Wichtigkeit der Situation usw., wirken sich unter Umständen hemmend gerade auf jenes Verhalten aus, dem die prüfende Aufmerksamkeit gilt."⁴⁾

1) Vgl. Löbner, Walther: Das Prüfungs- und Berechtigungswesen im kaufmännischen Bereich, a.a.O., S. 145

2) Vgl. Hörgl, Charlotte: Die schriftliche Prüfung, Geretsried/Obb. 1967;
Spandl, Oskar Peter: Die mündliche Prüfung, 3. erw. Auflage, Geretsried/Obb. 1966

3) Vgl. Fish, Rudolf: Konfliktmotivation und Examen, Meisenheim am Glan 1970

4) Salzmann, Christian: Studien zu einer Theorie des Prüfens und Erprobens im Raum der Erziehung, a.a.O., S. 58

Die Situation der Prüfung bringt für den der Prüfung ausgesetzten Prüfling eine eigentümliche Spannung, die sich verschärft, "wenn die Gesellschaft die Unterwerfung unter ein verzweigtes System von Prüfungen und Kontrollen für nötig hält, zugleich aber auch eine möglichst weitgehende Selbständigkeit des Individuums geradezu erwartet, wie es in einer demokratisch strukturierten Industriegesellschaft der Fall ist."¹⁾

1. Allgemeine Charakterisierung des erwachsenen Prüflings

"Eine Besinnung auf die Eigenarten des Erwachsenen ist schon deshalb unumgänglich, weil vielfach noch nicht klar erkannt wird, daß unbedenklich übernommene Methoden des Jugendunterrichts in der Erwachsenenbildung eine andragogische Gefahr bedeuten."²⁾

Diese Aussage für den Unterricht gilt für die Prüfungsveranstaltungen gleichermaßen. Ohne Kenntnis und Berücksichtigung der psychischen Eigenart des Erwachsenen sind Einführung und Durchführung von Prüfungen im Bereich der Erwachsenenbildung nicht zu verantworten.

a) Der Erwachsene in der Lebensalterforschung

Zur Psychologie des Erwachsenen liegen eine Reihe

-
- 1) Salzmann, Christian: Studien zu einer Theorie des Prüfens und Erprobens im Raum der Erziehung, a.a.O., S. 58
 - 2) Castner, Thilo: Die Lehrmethoden in der Erwachsenenfortbildung, in: Untersuchung über geeignete Lehrmethoden der beruflichen Erwachsenenfortbildung in den kaufmännischen Berufen und wirtschaftsnahen Verwaltungsberufen von Löbner, Walther u.a., Band 23 Neue Folge, Band 102 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Braunschweig 1964, S. 80

wissenschaftlicher Untersuchungen vor.¹⁾ Uns interessieren hier zunächst aus der Lebensalterforschung besonders die Aussagen zum Selbst- und Weltverständnis der mittleren Lebensphase sowie die Ergebnisse der Lernforschung.

Der mittlere Lebensabschnitt ist nach bekannten Darstellungen dadurch gekennzeichnet, daß der Mensch auf der Höhe seiner körperlichen und geistigen Leistungsfähigkeit ein ausgeprägtes Selbstbewußtsein entwickelt und sich an den Realitäten dieser Welt orientiert. Der Erwachsene wendet sich bevorzugt solchen Gegenständen zu, die einen unmittelbaren Bezug zu seinem eigenen beruflichen, sozialen und familiären Lebensbereich aufweisen.²⁾

"Diese Merkmale, die Heranbildung eines Weltbildes und eine vorwiegend pragmatische Lebenseinstellung, sind methodisch von großer Bedeutung."³⁾ Nicht nur die Lehrinhalte und Lehrmethoden, sondern ebenso die Prüfungsinhalte und Prüfungsmethoden müssen dieser Situation entsprechend ausgewählt werden.

Martha Moers hebt hervor, daß die zweite Lebensphase (diese reicht bei Moers⁴⁾ vom 18. oder 20. Lebensjahr bis Anfang 30) die fruchtbarsten Jahre für die Er-

-
- 1) Vgl. Moers, Martha: Die Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens, Ratingen 1953;
dieselbe: Die Entwicklung des menschlichen Lebens, Eine psychologische Studie als Grundlage der Erwachsenenbildung, Ratingen 1953;
Spranger, Eduard: Zur Psychologie der Bildungsamkeit des Erwachsenen, in: Bildungsfragen unserer Zeit, Hrsg. Spranger, E., Erbe, W., Arnold, F., Stuttgart 1956;
Werner, Carl Artur: Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung, Berlin 1957;
Schulz, Günter: Die Problematik der Lebensalter, Thema und Aufgabe der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1962
- 2) Vgl. Castner, Thilo: Die Lehrmethoden in der Erwachsenenfortbildung, a.a.O., S. 81
- 3) Ebenda, S. 81
- 4) Vgl. Moers, Martha: Die Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens, a.a.O., S. 35

wachsenenbildung sind. Das gilt nach Aussage der zitierten Autorin "nicht nur für jene jungen Menschen, die sich noch in der Vorbereitung auf einen Beruf befinden - hier sind manche der genannten Erscheinungen vielleicht besonders deutlich -, sondern es gilt in gleichem Maße für diejenigen, die schon im Berufsleben stehen, sei es als Handwerker, Kaufmann, Lehrer, Techniker oder wo sonst auch immer".¹⁾

Der Erwachsene über 30 Jahre ist nach Martha Moers weniger für die Bestrebungen der Erwachsenenbildung ansprechbar. Als Gründe dürften äußere und innerseelische gelten, besonders daß der Mann wie die Frau dieses Alters gewöhnlich in Berufsarbeit und Familienleben engagiert sind.²⁾

Diese Aussagen werden auch gestützt von den jüngsten empirischen Untersuchungen zur Altersstruktur der Volkshochschulbesucher.³⁾

Der Besucher der Veranstaltungen der Erwachsenenbildung zeichnet sich durch ein über dem Durchschnitt der Bevölkerung liegendes Bildungsinteresse und eine erhöhte Bildungsaktivität aus. "Mag der Teilnehmer auch noch so stark durch Werbung für Erwachsenenbildung angesprochen worden sein: - er gibt sich letztlich doch selbst den Teilnahmeimpuls. Dieser verlangt heute ebenso wie die Energie zur dauerhaften Teilnahme ein überdurchschnittliches Maß an Willen."⁴⁾ Sich nach einer "abgeschlossenen" Ausbildung weiteren Prüfungen zu unterziehen, seien sie komplementär oder kompensatorisch zur Jugendbildung, ist nicht die Norm, sondern auch in der allgemeinen Vorstellung eine lobenswerte Ausnahme.⁵⁾

1) Moers, Martha: Die Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens, a.a.O., S. 120

2) Vgl. ebenda, S. 121 und 128

3) Vgl. Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, zusammengestellt von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes Frankfurt (Main), Heft Arbeitsjahr 1968

4) Pöggeler, Franz: Bildung in einer mündigen Gesellschaft, a.a.O., S. 101

5) Vgl. Schulenberg, Wolfgang: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums, Reihe B, Diskussionsbeiträge, Band 9, Hrsg. Furck, Carl-Ludwig, Weinheim-Berlin-Basel 1968, S. 21

Als besondere Eigenart des jungen Erwachsenen ist seine Neigung zur Kritik, auch am Lehr- und Prüfungsstoff, und sein Drang zum Selbsttun zu erkennen.¹⁾ "Daher werden die angebotenen Güter zunächst kritisch betrachtet mit der Fragestellung, ob es sich lohnt, sich mit ihnen abzugeben. Es ist immer die Tendenz da, sie abzulehnen aus dem Drang des Selbsterarbeitens (und nicht des Übernehmens) heraus."²⁾

b) Der Erwachsene in der Lernforschung

Die Literatur zur Lernforschung ist inzwischen umfangreich geworden. Ein Großteil der Publikationen befaßt sich speziell mit dem Lernverhalten Erwachsener.³⁾ Die Ergebnisse der lernpsychologischen Experimente sind jedoch wegen der verschiedenartigen Anlage und der differenzierten Fragestellungen nur bedingt vergleichbar.

Im folgenden soll versucht werden, die wichtigsten Feststellungen zur Lernbereitschaft und Lernfähigkeit Erwachsener und die daraus zu ziehenden Konsequenzen zusammenzufassen.

Es wird immer wieder behauptet, Lernfähigkeit und Anpassungsvermögen des Menschen ließen mit zunehmendem Alter nach. Die neuere Lernpsychologie wies auf, daß der Erwachsene in weit größerem Umfang, als gemeinhin angenommen wurde, lernwillig und -fähig ist. "Wir erleben zur Zeit, daß die Erwachsenen im zunehmenden Maß das überkommene Vorurteil aufgeben, daß systematisches Lernen dem reifen Menschen nicht mehr ziemt."⁴⁾

1) Vgl. Moers, Martha: Die Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens, a.a.O., S. 118 f.

2) Ebenda, S. 119

3) Vgl. Kidd, J.R.: How Adults learn, 4. Auflage, New York 1965;
Miller, H.L.: Teaching and Learning in Adult Education, New York - London 1964;
Tietgens, Hans: Lernen mit Erwachsenen, in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Hrsg. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt (Main), Braunschweig 1967;
Belbin, R.M.: Methoden der Aus- und Weiterbildung älterer Arbeitskräfte (RKW Schriftenreihe "Ältere Arbeitnehmer"), Berlin-Köln-Frankfurt 1967

4) Löbner, Walther: Hauptprobleme der beruflichen Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 450

Die Vorstellung, daß ältere Menschen schlechter lernen als jüngere, wurde bereits in den bekannten Untersuchungen zur Lernfähigkeit Erwachsener von Thorndike widerlegt. Von den herangezogenen Vergleichsgruppen zeigten die Erwachsenen beim Erlernen einer Fremdsprache bessere Lernergebnisse als die jugendlichen Schüler oder Studenten.¹⁾

Wenn Erwachsene den Jugendlichen vergleichbare Lernergebnisse erbringen können, ist es eine begründete Forderung, Prüfungen für die Bestätigung dieser Leistungen zu verlangen.

Die Forschungen von Thorndike zeigen aber gleichzeitig, daß mündliche Leistungen - und damit an das Tempo des Prüfers gebundene Leistungen - mit zunehmendem Alter der Untersuchungspersonen²⁾ abnehmen. Demnach vermindert sich - wie auch andere Untersuchungen beweisen - die Lern- und Anpassungsgeschwindigkeit beim älteren Menschen. Dieser Verlust in der Reaktions- und Arbeitsgeschwindigkeit wird oft durch erhöhte Leistungsbereitschaft kompensiert. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dem Zeitfaktor bei der Aufgabenstellung besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Neuere Forschungen stellen heraus, wie Lernfähigkeit und Anpassungsfähigkeit vornehmlich von der Lern- und Anpassungsbereitschaft bestimmt werden. Die Bereitschaft zu lernen, ist aber nicht unbedingt vom Alter abhängig, sondern von einer Reihe individueller und sozialer Gegebenheiten. "Wir gehen heute davon aus, daß die Lernfähigkeit des Erwachsenen nicht einfach nachläßt, sondern daß sich 'Ansprechbarkeit und An eignungsformen' verändern."³⁾

1) Vgl. Thorndike, Edward L.: Adult Learning, New York 1928

2) Vgl. ebenda

3) Tietgens, Hans: Zertifikate für Erwachsene, a.a.O., S. 11

Die Lernbereitschaft unterliegt stärkeren Schwankungen im Laufe des Lebens als die Lernfähigkeit. In verschiedenen Lebensaltern wird die Lern- und Leistungsbereitschaft durch familiäre und berufliche Gegebenheiten gefördert oder beeinträchtigt.

Daher sollte gerade die Lern- und Leistungsbereitschaft gestützt werden. Die Möglichkeit, seine Leistung in einer Prüfung bestätigen zu lassen, ist eine für den Erwachsenen geeignete Motivationsstütze.

Bereits erfolgreich abgelegte Prüfungen können durch die erfahrenen Erfolgserlebnisse die Leistungsbereitschaft steigern, denn es "spielt eine große Rolle, welche Lernerfolge in der Vergangenheit gemacht worden sind. Werden unangenehme Erinnerungen damit verknüpft, ist die Lernbereitschaft geringer."¹⁾

Für die Jugendbildung ergibt sich die Forderung, das "life-long-learning" durch ein Erfolgsbewußtsein gegenüber Lernanforderungen vorzubereiten und nicht durch überhöhte Maßstäbe den Glauben an die Leistungsfähigkeit zu unterdrücken.

Ebenso geht eine erhöhte Leistungsbereitschaft von bevorstehenden, aber freiwillig auf sich genommenen Prüfungsanforderungen aus. Diese von den Prüfungen initiierte Lernmotivation ist in der Erwachsenenbildung nicht zu unterschätzen. "Ist die Lernaufgabe deutlich artikuliert, ist die Chance des Lernerfolgs am größten."²⁾

Der Erwachsene hat im Vergleich zum Jugendlichen z.T. verschiedene Interessen und unterliegt anderen Lerngesetzen. Es gilt als sicher, daß der Erwachsene in größeren Zusammenhängen denkt und lernt als der junge Mensch und daß dem älteren Erwachsenen gedankenloses Auswendiglernen schwerer fällt. "Was das Kind dem Erwachsenen im Bereich des mechanischen Lernens voraus

1) Tietgens, Hans: Zertifikate für Erwachsene, a.a.O., S. 11

2) Ebenda, S. 11

hat, kann der Erwachsene durch systematische Übungen des denkenden Lernens (judiziöses Gedächtnis) weitgehend ausgleichen."¹⁾

Wir sehen, die Erkenntnisse aus der Lebensalterforschung wie aus der Lernforschung erlauben und veranlassen neben Folgerungen für die Lehrveranstaltungen auch Konsequenzen für Prüfungsveranstaltungen im Bereich der kaufmännisch-wirtschaftlichen Erwachsenenbildung.

2. Zur Typologie des Prüflings

Wie schon angedeutet, ist es für den Prüfer wichtig, sich über die Eigenart seines Prüflings klar zu werden. Auch für den Prüfling selbst ist eine Kenntnis seiner Erscheinungs- und Verhaltensweise in Prüfungen nützlich.

Eine typologische Betrachtung, die jeweils davon ausgeht, "daß mehrere Individuen in ihrem Gesamtbild und nicht nur hinsichtlich eines einzigen Merkmals einander ähnlich erscheinen, während sie sich von anderen Individuen deutlich abheben"²⁾, wäre eine erste Hilfe bei der Beurteilung des Prüflings.

Eine ausgebaute Typenlehre des Prüflings oder gar des erwachsenen Prüflings liegt noch nicht vor. Wir versuchen hier in einer ersten Orientierung einige auffällige Typenpaare herauszustellen.

Jeder, der schon einmal an einer Prüfung beteiligt gewesen ist, und wäre es selbst nur als Prüfling, kennt das Bild des "aufgeregten Examenskandidaten", der vor lauter Nervosität sein Wissen und Können nicht "an den Mann bringen kann". Dem aufgeregten oder nervösen Prüfling steht der - wohl seltener anzutreffende - ruhige oder gelassene Prüfling gegenüber, der sich zuversicht-

1) Löbner, Walther: Hauptprobleme der beruflichen Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 450

2) Hofstätter, Peter R. (Hrsg.), Das Fischer Lexikon Psychologie, Frankfurt (Main) 1964, S. 306

lich und der Situation gewachsen zeigt.

In diesem Sinn spricht man immer wieder von "schlechten" oder "guten" Examenskandidaten. Gemeint ist damit die oft zu beobachtende Tatsache, daß Geprüfte, deren Lernbemühungen angezweifelt werden können, in Prüfungen wider Erwarten gut abschneiden, wohingegen Prüflinge, deren Prüfungschancen besser beurteilt wurden, überraschenderweise die Prüfung schlechter oder gar nicht bestehen. Meist werden die mehr oder weniger guten Nerven für das unerwartete bessere oder schlechtere Abschneiden verantwortlich gemacht, so daß sich eine charakteristische Unterscheidung der Prüflinge in prüfungsstarke mit guten Nerven und prüfungsschwache mit einem anfälligeren Nervensystem ergibt.

Im negativen Fall kann der ruhige Prüfling durch Passivität gekennzeichnet sein. Ist der Prüfling zu ruhig, kann sein Leistungsbild ebenso herabgemindert werden, wie wenn er zu aufgereggt ist. Ein wenig Lampenfieber vor und während der Prüfung kann - wie beim Schauspieler - die Höchstleistung begünstigen.

Eine ähnliche Unterscheidung wäre die in Prüflinge mit langer und kurzer Reaktionszeit, d. h. Prüflinge, die erst "langsam warm werden" und dann gut und sicher arbeiten, sowie solche, die "gleich da" sind, aber eventuell leicht ablenkbar oder störrisch sind.

Der Prüfling kann sich freiwillig einer Prüfung, die er innerlich für sich bejaht, stellen, er kann aber auch nur notgedrungen sich einer innerlich abgelehnten Prüfung unterziehen. Gerade für den Erwachsenen kann sich die Situation ergeben, daß er die Notwendigkeit der Prüfung für die Erreichung beruflicher Ziele einseht, daß er aber dem Prüfungsverfahren oder der Prüfungsinstitution oder gar der Person des Prüfers völlig ablehnend gegenübersteht. Der Prüfling in der nur äußerlich überwundenen Konfliktsituation ist dem Prüfungsgeschehen besonders ausgesetzt.

Der erwachsene Prüfling ist im Vergleich zum jugendlichen eher einer eigenen Stellungnahme zum Prüfungsgeschehen und Prüfungsergebnis fähig. Im Idealfall wird dann die Fremdprüfung zur Selbstprüfung und Loch spricht von einer "genialen Wendung"¹⁾ durch die Übertragung des Prüfens vom (Lehrer) Prüfer auf den (Schüler) Prüfling.

1) Loch, Werner: Historische Vorbetrachtungen zu einer Pädagogik der Prüfung, a.a.O., S. 190

II. Der Prüfer

Nachdem der Prüfling genauer betrachtet wurde, wenden wir uns nun dem Prüfer zu. Zwar ergibt sich - wie angedeutet - erst im Gegenüber von Prüfling und Prüfer die Problematik der Prüfungen, doch soll aus angegebenem Grund der isolierten Behandlung gefolgt werden.

1. Allgemeine Charakterisierung des Prüfers

Zunächst wird der Frage nachgegangen, welche Eigenschaften und Funktionen der Prüfer in einer erwachsenenadäquaten Prüfung hat beziehungsweise haben soll.

Salzmann umschreibt den Prüfer als den Fragen- und Aufgabenstellenden, der sich dem Prüfling zuwendet und die Bedingungen schafft, denen der Geprüfte ausgesetzt werden soll, der Verhalten, Tun und Äußerungen beobachtet und der unter Berücksichtigung der angemessenen Kriterien und unter Beachtung des gültigen Maßstabes ein Urteil fällt.¹⁾

Bei allen Beschreibungen des Prüfers wird - zwar als selbstverständlich deklariert - die Notwendigkeit einer sachlichen Überlegenheit des Prüfenden gegenüber dem Prüfling hervorgehoben.

Das "Mitfühlen ist eine Kardinaltugend des Examinators. Sie setzt ein Sichhineindenken in die Lage eines andern voraus, ein Erinnern an jene Zeiten, wo auch er zu den Jüngern der Wissenschaft gehörte, wo auch er über mehrere große Gebiete in wenigen Stunden Rechenschaft ablegen mußte."²⁾

Weiter wird vom Prüfer allgemein erwartet, daß er unbestechlich gerecht ist, das heißt, daß er fähig ist, sein

1) Vgl. Salzmann, Christian: Studien zu einer Theorie des Prüfens und Erprobens im Raum der Erziehung, a.a.O., S. 51 f.

2) Neff, Karl: Der Examinator, München 1912, S. 2

Urteil eigenverantwortlich und unabhängig zu fällen, "dazu ist nicht nur Sachkenntnis und Verantwortungsbewußtsein, sondern auch ein gutes Maß innerer Unabhängigkeit und Freiheit gegenüber verschiedensten, am Prüfungsergebnis interessierten Mächten vonnöten."¹⁾ Neff fordert, daß die Examinatoren "mit gerechter Strenge ... ihres Amtes walten, aber nicht mit Rücksichtslosigkeit, die zur Ungerechtigkeit führt."²⁾

Mehr die formelle Seite der Anforderungen an den Prüfer spricht Knoll in einem Aufsatz zur Ausbildung der in der Erwachsenenbildung Tätigen an: "Wenn der Staat Bildungsgänge und Abschlußprüfungen an die Volkshochschule delegiert - wie das im Falle des Volksschulabschlusses geschehen ist - so muß er bei den Prüfern jene Qualifikationen voraussetzen und erwarten, die die Prüfer im öffentlichen Schulwesen nachweisen."³⁾

Der Erwachsenenbildner und damit der Prüfer in der Erwachsenenbildung soll nach Knoll zumindest in dreifacher Hinsicht ausgebildet und versiert sein:

1. in seiner Fachdisziplin
2. in Pädagogik und Psychologie, soweit sie die Erwachsenenbildung berühren, und
3. in Organisationstechnik.⁴⁾

Prüfer lassen sich nach Art und Grad ihrer Motive, unter denen sie ihre Prüferrolle übernehmen, unterscheiden. Sie können sich mit ausschließlich pädagogischem Interesse oder außerpädagogischen Motiven einer Prüfung zuwenden. "Die Möglichkeiten reichen vom profitorientierten Wirtschaftsinteresse einerseits bis zur selbstlosen, an der Selbstentfaltung des Prüflings interessierten Fürsorge andererseits."⁵⁾

1) Salzmann, Christian: Studien zu einer Theorie des Prüfens und Erprobens im Raum der Erziehung, a.a.O., S. 54

2) Neff, Karl: Der Examinator, a.a.O., S. 3

3) Knoll, Joachim H.: Zusatz-, Begleit- oder Vollstudium, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 3, Juni 1969, S. 105

4) Vgl. ebenda, S. 105

5) Salzmann, Christian: Studien zu einer Theorie des Prüfens und Erprobens im Raum der Erziehung, a.a.O., S. 52

Da der Prüfer mit einer gewissen Machtbefugnis ausgestattet ist, die sich "in der Regel von bestimmten Institutionen herleitet, als deren Repräsentant der Prüfer gilt"¹⁾, besteht die Gefahr der Willkür und des Machtmißbrauchs durch den Prüfer "zur Steigerung und Ausweitung der eigenen Geltung"²⁾. Besonders der erwachsene Prüfungsteilnehmer wird Willkür und Machtmißbrauch eines Prüfers erkennen und sich dagegen zu wehren versuchen.

Der Prüfer als Aufgabensteller übernimmt geltende und oft sogar in Prüfungsbestimmungen und -ordnungen verbindlich schriftlich festgelegte Prüfungsansprüche als Leistungsmaßstäbe. Es ist denkbar, daß er die allgemeinen Leistungsanforderungen subjektiv interpretiert und damit bei seiner Aufgabenstellung erleichtert oder erschwert. Genormte Leistungsanforderungen und ein einheitlicher Beurteilungsmaßstab sollten die gängige Unterscheidung in "milde" und "strenge" Zensuren³⁾ überwinden und zu einer Objektivierung der Leistungsmessung und -bewertung führen.

2. Zur Typologie des Prüfers

Wichtig ist für den einzelnen Prüfer, daß er sich seiner Prüferrolle bewußt ist und seine Zugehörigkeit zu einem Prüfertyp erkennt. Orientierungshilfe bei dieser Selbstbetrachtung können Typologien sein, die durch Abstraktion gewonnene Typen vorstellen. So kann sich der Prüfer durch Selbstbeobachtung mit dem benannten Typus vergleichen und messen. "Je näher ein Charakter dem reinen Typenbegriff steht, desto mehr fehlen ihm die seinem Typus entgegengesetzten Eigenschaften, desto

1) Salzmann, Christian: Studien zu einer Theorie des Prüfens und Erprobens im Raum der Erziehung, a.a.O., S. 53

2) Ebenda, S. 53

3) Vgl. Göller, Alfred: Zensuren und Zeugnisse, 2. Auflage, Stuttgart 1968, S. 66 f.

einseitiger ist er als Mensch und damit als Beurteiler. Er wird dann versuchen müssen, so viel wie möglich vom Gegentyp in sich zu entfalten, durch bewußte Anstrengung, durch Selbsterziehung." ¹⁾

Göller unterscheidet in Anlehnung an Caselmann den "logotropen" und den "paidotropen" Lehrer. ²⁾ Diese idealtypische Klassifizierung kann auch für den Prüfer angenommen werden. Danach ist der logotrope Prüfer stark fachwissenschaftlich ausgerichtet; der paidotrope Prüfer ist mehr am einzelnen Schüler und an der pädagogischen Seite seines Tuns interessiert. ³⁾ Auch bei Prüfungen im Bereich der Erwachsenenbildung ist der stark dem Prüfling und der prüfungspsychologischen Situation zugewandte Prüfer denkbar.

Die Zugehörigkeit eines Prüfers zum einen oder anderen Beurteilungstypus kann man oft an der Notengebung (Durchschnittsnote, Notenstreuung), in der Auswahl des Prüfungsstoffs, eventuell an der Führung des Prüfungsgesprächs sowie an der Haltung bei Prüfungskonferenzen und Notenbegründungen erkennen.

Der logotrope Prüfer hat im Vergleich zum paidotropen bei gleich guten Gruppen meist einen ungünstigen Notendurchschnitt. Beim logotropen Prüfer streuen die Zeugnisnoten recht stark, meist sind die schlechten Notenstufen stärker besetzt als die guten. Die Notenstreuung ist beim paidotropen Beurteiler weniger ausgeprägt, vor allen Dingen die schlechten Noten sind bei ihm seltener. ⁴⁾

Da der extrem logotrope Lehrer viel wissenschaftlich-logisch strukturierten Stoff bietet, ohne auf pädagogische Darbietung, Übung und Wiederholung zu achten,

1) Göller, Alfred: Zensuren und Zeugnisse, a.a.O., S. 66

2) Vgl. ebenda, S. 68
und Caselmann, Christian: Wesensformen des Lehrers,
Stuttgart 1953

3) Vgl. Göller, Alfred: Zensuren und Zeugnisse, a.a.O.,
S. 68

4) Vgl. ebenda, S. 68

überfordert er als Prüfer den Lernenden, dessen Lernprozeß motiviert und laufend pädagogisch unterstützt werden muß. Der paidotrope Lehrer wählt den Prüfungsstoff aus dem Lernpensum aus. Als Prüfer bewertet er Fleißeleistungen oder versucht, den gezeigten guten Willen zu berücksichtigen.¹⁾

Vom logotropen Beurteiler kann man sagen, daß er sich weniger von im Prüfling oder in der Prüfungssituation liegenden psychologischen Momenten beeinflussen läßt als der paidotrope Beurteiler, der eher geneigt ist, auf Prüfungsangst, Krankheit, Milieu- und Entwicklungsstörungen einzugehen und zu berücksichtigen. "Der paidotrope Lehrer ist mit den Noten flexibler, weil er sich mehr in der Beziehung zum Schüler als zu den Fachforderungen sieht."²⁾

In Konferenzen und Kommissionen ist es meist der paidotrope Prüfer, der als Befürworter eines Kandidaten auftritt, wogegen der logotrope Prüfer auf der nach fachlich-sachlichen Gesichtspunkten gegebenen Note beharrt, auch wenn er einen Prüfling "retten" könnte, der von Kollegen günstiger beurteilt wird.³⁾

Göller hält die Kretschmersche Typenlehre für die Erkennung des logotropen und des paidotropen Beurteilers als einen Ansatzpunkt. "In seinem Wesen deckt sich der Schizothyme teilweise mit dem Logotropen, der Zyklothyme mit dem Paidotropen."⁴⁾

Die Typologie des zensurierenden Lehrers von Kießling⁵⁾ unterscheidet fünf Typenpaare:

- konstanter und fluktuierender Typ
(der fluktuierende Zensor schaut nur auf die schwankende Leistung, der konstante mehr auf die

1) Vgl. Göller, Alfred: Zensuren und Zeugnisse, a.a.O., S. 68

2) Ebenda, S. 69

3) Vgl. ebenda, S. 69

4) Ebenda, S. 71

5) Vgl. ebenda, S. 70

und Kießling, A.: Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 30. Jahrgang (1929), S. 569

dahinterstehende weniger veränderliche Persönlichkeit)

- großzügiger und pedantischer Typ
- subjektiver und objektiver Typ
- psychologischer und normativer Typ
- suggestibler und kritischer Typ

Die einzelnen Typenpaare decken sich weitgehend und lassen sich nach Göller auf den paidotropen und logotropen Prüfer zurückführen.¹⁾

Mit der kurzen Charakterisierung dieser Typenpaare soll weder ausschließlich für den einen noch für den anderen Typus plädiert werden, denn die Richtigkeit und Angemessenheit des Verhaltens eines Prüfers hängt von der Eigenart des Prüflings und der Prüfungssituation insgesamt ab. Es ist auch zu bedenken, um welche Art von Prüfung (Abschluß- oder Aufnahmeprüfung) es sich handelt. Von Bedeutung dürfte ebenfalls sein, ob der Prüfer gleichzeitig unterrichtender Lehrer war oder ob der Prüfer dem Prüfling unbekannt ist.

Jeder Wert kann zum Unwert werden, wie sich am Beispiel Strenge und Milde und deren Entartungsformen Hartherzigkeit und Gleichgültigkeit leicht demonstrieren läßt.²⁾

Die typologische Betrachtungsweise soll aufzeigen, welche Typenbegriffe existieren und daß die extremen Typenpole bedenklich einseitig sind. Aber gerade extreme Prüfertypen sind sich oft ihres äußersten Standpunktes nicht bewußt und können ihn zumindest nicht ausreichend begründen.

3. Wechselverhältnis zwischen Prüfer und Prüfling

Wie bereits andeutungsweise vorweggenommen, ist die

1) Vgl. Göller, Alfred: Zensuren und Zeugnisse, a.a.O., S. 70

2) Vgl. ebenda, S. 67

Prüfungssituation vom Wechselverhältnis zwischen Prüfer und Prüfling geprägt.

Die Eigenart des Prüflings wirkt auf den Prüfer ein und wird ein bestimmtes Verhalten des Examinators auslösen, wie umgekehrt die Eigenart des Prüfers den Prüfling beeinflusst. Erst im Zusammentreffen bestimmter Prüfertypen mit bestimmten Prüflingen werden deren Extremverhalten herausgefordert und sichtbar.

4. Aufgabentrennung zwischen Lehrenden und Prüfenden

Zum Schluß soll noch kurz die Frage angeschnitten werden, ob es wünschenswert wäre, eine stärkere Arbeitsteilung zwischen Lehrenden und Prüfenden einzuführen.

Die Tätigkeiten des Lehrens und Prüfens bauen zwar sachlich und zeitlich aufeinander auf, sind sonst jedoch grundverschieden. Dies zeigt sich unter anderem dann, wenn man versucht, aus den Lehrereigenschaften, wie sie in der pädagogischen Literatur beschrieben werden,¹⁾ Prüferereigenschaften abzuleiten.

Unseres Erachtens wird sich, sobald die Theorie des Prüfens weiter ausgebaut ist, das heißt, das Wissen um das Prüfen in breiterem Umfang systematisiert und gesichert ist, eine solche Spezialisierung in größerem Ausmaß durchsetzen.

Auch von der Organisation des Prüfungswesens her kann ein nicht zu unterschätzender Einfluß auf eine Trennung

1) Vgl. Spranger, Eduard: Gedanken über Lehrerbildung, Leipzig 1920;
derselbe: Der geborene Erzieher, Heidelberg 1958;
Schneider, Friedrich: Das Leitbild des Erziehers, in: Erziehung als Beruf, Wien 1955, S. 14 ff.;
Jeuschede, Gerhard: Berufserziehereigenschaften und Berufserziehertypen, in: Wirtschaft und Erziehung, Monatsschrift des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer, Organ für kaufmännisches Bildungswesen, Wolfenbüttel 1967, Heft 5, S. 193 ff.

der Funktionen des Lehrens und Prüfens ausgehen.

Ein Trend zur Aufteilung der verschiedenen Aufgaben im Bereich des Lehrens und Prüfens auf verschiedene Personen zeigt sich heute bereits deutlich im Fernschulwesen.¹⁾

1) Vgl. Peters, Otto: Der Fernunterricht, Materialien zur Diskussion einer neuen Unterrichtsform. Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums, Reihe C, Band 1, Weinheim und Berlin 1965, S. 17 ff.; Sommer, Karl Heinz: Die Wirklichkeit und Problematik des Fernunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des berufsbezogenen "Briefunterrichts" in der Bundesrepublik Deutschland, Wirtschaftspädagogische Dissertation, Köln 1965, S. 62; Dellling, Rudolf Manfred: Versuch der Grundlegung zu einer allgemeinen Fernunterrichtstheorie, in: Epistologodidaktika, Beiträge zu Problemen des Fernunterrichts, Hamburg 1966, Band II, Heft 4, Juni 1966, S. 222

III. Überlegungen zur Didaktik einer Prüfungslehre im Bereich kaufmännisch-wirtschaftlicher Er- wachsenenbildung

Zu den Kernstücken einer Prüfungstheorie gehört die Didaktik. Hier werden zu dieser Didaktik der Prüfungslehre einige grundsätzliche Überlegungen angestellt.

1. Begriff und Wesen der Didaktik in der Unterrichts- und Prüfungslehre

Der Begriff der Didaktik wird hier in Anlehnung an Klafki, Derbolav und andere im engeren Sinne, nämlich als Problemkreis der Ziele und Inhalte des Lehrens und Lernens, verstanden. Damit ist die Didaktik von der Methodik als Untersuchung der Wege, Verfahren und Mittel des Lehrens und Lernens abgegrenzt.¹⁾ Kurz läßt sich die Didaktik als Frage nach dem "Was" und die Methodik als Frage nach dem "Wie" apostrophieren.

Der Theorie des Lehrens und Lernens folgend sollen in der Prüfungslehre unter Didaktik die Problematik des Prüfungsziels und dessen Formulierung sowie die Auswahl des Prüfungsstoffes behandelt werden.

In den vergangenen zwei Jahrzehnten sind didaktische Probleme der Unterrichtsplanung neben methodischen Fragen in den Vordergrund des Interesses gerückt. Erinnerung sei an die pädagogischen Prinzipien des "Exemplarischen"²⁾,

1) Vgl. Klafki, Wolfgang: Didaktik und Methodik, in: Pädagogik Das Fischer Lexikon, Hrsg. Groothoff, Hans-Hermann, Frankfurt 1964, S. 50

2) Vgl. Wagenschein, Martin: Das 'Exemplarische Lehren' als ein Weg zur Erneuerung der Höheren Schule, in: Schriften zur Schulreform, Hamburg 1954, Heft 11; Scheuerl, Erich: Das exemplarische Lehren, Tübingen 1958

des "Elementaren"¹⁾, des "Fundamentalen"²⁾ und des "Kategorialen"³⁾.

Diese Aufwertung didaktischer Fragestellungen ist allerdings im Bereich der Erwachsenenbildung noch nicht im entsprechenden Maße nachvollzogen. "Da sich Erwachsenenbildung vornehmlich teilnehmerorientiert versteht, scheinen die Fragen nach dem Wie einen Vorrang zu verdienen gegenüber den Fragen nach dem Was."⁴⁾ Ein Überblick über die deutsche Literatur zur Erwachsenenbildung zeigt, daß Beiträge zur Didaktik "nur in bescheidenem Umfang zu finden sind".⁵⁾

-
- 1) Vgl. Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 1. Auflage, Weinheim und Berlin 1959 und derselbe: Das Problem der Didaktik, in: Das Problem der Didaktik, 3. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim-Düsseldorf 1963, S. 19 ff.
 - 2) Vgl. Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik, 2. Auflage, Stuttgart 1950, S. 144 ff. und derselbe: Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode, Weinheim o. J. (1. Auflage 1951), S. 40 ff.
 - 3) Vgl. Derbolav, Josef: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik, in: Didaktik in der Lehrerbildung, 2. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim-Düsseldorf 1960, S. 17 ff.
 - 4) Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/M. (Hrsg.): Die Volkshochschule, Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter, Loseblattsammlung, Nr. 70 000
 - 5) Raapke, Hans-Dietrich: Didaktische Aspekte der Erwachsenen-Bildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 117; vgl. Schulenberg, Wolfgang: Zu dem Problem der Wissensvermittlung bei Erwachsenen, in: Volkshochschule - Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Stuttgart 1961; Pöggeler, Franz: Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg-Basel-Wien 1965; Werner, Carl Artur: Didaktik und Methodik des Erwachsenenunterrichts, Berlin 1960; Matzat, Heinz Ludwig: Gesichtspunkte der inneren Stoffzusammengehörigkeit für Volkshochschulen, in: Volkshochschule - Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Stuttgart 1961

2. Bildungstheoretische Vorentscheidungen und Unsicherheiten in der Didaktik

Die in der Didaktik des Lehrens und Lernens noch ungelösten Probleme belasten naturgemäß die zu entwickelnde Didaktik der Prüfungslehre sehr.

a) Bildungstheoretische Vorentscheidungen

Didaktische Entscheidungen setzen bildungstheoretische Vorentscheidungen voraus, die einer Vorabuntersuchung bedürfen. Unter Berufung auf W. Flitner, E. Weniger, Fr. Blättner, G. Reichwein, Fr. Copei, Ph. Hördt, Th. Schwerdt, G. Hausmann und H. Roth wird von Klafki ein "Zusammenhang von Grundeinsichten"¹⁾ genannt, hinter den neuere didaktische und methodische Vorschläge nicht mehr zurückfallen dürfen.

Diese drei von Klafki genannten Grundeinsichten sind:²⁾

1. Die Erkenntnis vom Primat der Didaktik im Verhältnis zur Methodik
2. Die Reduktion der Theorie der formalen Bildung
3. Die radikale Revision der Sinngebung und Inhalte unserer Bildungseinrichtungen

Wir erkennen eine Vorrangigkeit der Klärung der didaktischen Fragen im Verhältnis zu methodischen Problemen an. Auch in der Theorie der Prüfung gilt die Präpondenz der Didaktik gegenüber der Methodik, das heißt für uns, daß zunächst Prüfungsziel und -stoff umrissen sein müssen, bevor über die Prüfungsverfahren gesprochen werden kann.

Ein Zurückstellen der Theorie der formalen Bildung zugunsten einer stärkeren Betonung materialer Bildung halten wir im Bereich berufsbildender Erwachsenenbildung und deren Überprüfung für angebracht, obgleich wir auch

1) Klafki, Wolfgang: Didaktik und Methodik, in: Pädagogik, Das Fischer Lexikon, a.a.O., S. 62

2) Vgl. ebenda, S. 62

die Gefahr des "Didaktischen Materialismus"¹⁾ heute im Hinblick auf die immense Zunahme des wissenswerten Wissens nicht unterschätzen wollen. Von den Prüfungsmöglichkeiten her gesehen ist die Überprüfung materialen Wissens ohnehin einfacher als die Erfassung formaler Bildung.

Die geforderte Revision der Sinnggebung und Inhalte unserer Bildungseinrichtungen wird befürwortet. Es fehlt nur leider das große unanfechtbare Konzept, nach dem das Lehr- und Bildungsziel zu formulieren wäre.

b) Unsicherheitsfaktoren in der Didaktik

In der Didaktik der Prüfungslehre stoßen wir auf Schwierigkeiten, die darin begründet sind, daß die Didaktik des Lehrens und Lernens in unserer pluralistischen Gesellschaft viele Unsicherheitsfaktoren enthält.²⁾

Als wesentliche Unsicherheitsfaktoren nennt Peege³⁾

- die Vielfalt der möglichen, nicht allgemein-verbindlich definierten Erziehungs- und Bildungsziele,
- die schnell fortschreitende Wirtschafts- und Berufsentwicklung,
- die Länge des Planungszeitraums.

Diese Unsicherheiten kennen wir im Bereich der Jugendbildung ebenso wie in der Erwachsenenbildung. Die herkömmlichen Bildungsziele und -inhalte sind - nicht zuletzt wegen der sich ständig wandelnden Wirtschafts- und Berufsverhältnisse - strittig.

1) Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Der didaktische Materialismus, Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension, 3. Auflage, Göttingen 1894

2) Vgl. Peege, Joachim: Kaufmännische Berufsausbildung in der pluralistischen Gesellschaft, in: Kaufmännische Berufsausbildung in der pluralistischen Gesellschaft, Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e. V., Band 27 neue Folge, Band 106, Braunschweig 1967, S. 10

3) Vgl. ebenda, S. 10 ff.

Im Zusammenhang mit dem sogenannten Zweiten Bildungsweg wird seit jeher die Frage diskutiert, inwieweit in der Didaktik für den Zweiten Bildungsweg eine Anleihe beim sogenannten Ersten Bildungsweg gemacht werden kann und soll, beziehungsweise ob nicht der Zweite Bildungsweg als berufsbezogener Bildungsweg sich bewußt in didaktischen Entscheidungen vom traditionellen distanzieren soll. Beide Varianten, die starke Anlehnung des Zweiten an den Ersten Bildungsweg wie auch Versuche zur erkennbaren Abhebung, haben sich durchgesetzt.¹⁾

In den von den Volkshochschulen konzipierten langfristigen Lehr- und Lernprogrammen mit kaufmännisch-wirtschaftlichen Unterrichtsgehalten konkretisiert sich die didaktische Problematik aufs Neue.

Einen brauchbaren Anhaltspunkt für die zukünftige Lehrplanentwicklung zeigt uns die neuere empirische Curriculum-Forschung auf.²⁾ Robinsohn unterscheidet drei Etappen, die dem Lehr- und Bildungsziel und damit der Lehrplangestaltung zugrunde gelegt werden müssen:³⁾

-
- 1) Vgl. Litt, Theodor: Der erste und der zweite Bildungsweg, in: Zweiter Bildungsweg, Bericht einer Tagung, Weinheim/Bergstraße und Berlin 1958; Arlt, Fritz: Der Zweite Bildungsweg, München 1958; Belser, Helmut: Zweiter Bildungsweg, Weinheim/Bergstraße 1965; Popanski, Friedhelm: Das Abendgymnasium, in: Praxis der Berufserziehung im Handwerk, Heft 5, Köln 1964; Löbner, Walther mit Steinmetz, Helga: Labyrinth der Bildungswege - Anregungen zur Bildungsberatung, in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1968, Hrsg. Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung zur Förderung von Forschung und Lehre der Wirtschafts- und Sozialpädagogik e. V., Köln, Heidelberg 1968, S. 53 ff.
 - 2) Vgl. Siekaup, Waldemar: Curriculum und Lernziele, in: Der Merkur-Bote, Vierteljahresschrift für Wirtschaftsschulen, 18. Jahrgang, Rinteln 1970, Heft 4/1970, S. 321 f.
 - 3) Vgl. Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967, S. 48 ff.; Siebert, Horst: Perspektiven einer Lehrplanforschung zur Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 2/1969, S. 81

1. Die Analyse der Situationen, in denen sich der Erwachsene bewähren muß;
2. Die Ermittlung der Fähigkeiten, die zur Bewältigung dieser Situationen erforderlich sind;
3. Die Konzeption der Lehrinhalte, mit deren Hilfe die erforderlichen Qualifikationen angeeignet werden können.

Von der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung sowie der Berufsbildungsforschung sind bisher noch fehlende Entscheidungsdaten zu erwarten.¹⁾

3. Diskussion möglicher Bildungsziele und -inhalte sowie der Prüfungsziele und -inhalte

Wie wir aus den bisherigen Ausführungen sehen konnten, greifen die Überlegungen zu einer Didaktik der Prüfungen

-
- 1) a) Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Erlangen, gemäß Bericht zur Bildungspolitik, in Drucksache VI/925, Sachgebiet 22, des Deutschen Bundestages, 6. Wahlperiode, Bonn 1970, S. 91 und Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Erlangen der Bundesanstalt für Arbeit, Heft 1, März 1968, und folgende
(Anmerkung: Erwähnt sei hier nur die großangelegte Untersuchung über den Berufsverlauf (Ausbildung, Berufstätigkeit zu ausgewählten Zeitpunkten, Berufswechsel). Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit hat 85 000 berufstätige Männer (jeder 200. Erwerbstätige) ausgewählt, um an dieser statistisch repräsentativen Gruppe die Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt zu untersuchen.)
b) Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, Berlin, gemäß Berufsbildungsgesetz vom 14.8.1969, im Bundesgesetzblatt, Teil I, S. 1112, Fünfter Teil, Berufsbildungsforschung § 60
(Anmerkung: Auch das 1970 eingeweihte Berufsförderungszentrum in Essen hat als Modelleinrichtung der beruflichen Erwachsenenbildung zur Umschulung auf moderne Berufe (u.a. Industriekaufmann/Bürokaufmann, Datenverarbeitungskaufmann) die Aufgabe, "berufliche Ausbildungsmethoden und Prüfungsverfahren für Erwachsene unter Verwendung neuzeitlicher Unterrichtsmittel zu entwickeln und zu erproben". o.V.: Berufsförderungszentrum in Essen eingeweiht, in: Berufliche Bildung, Hrsg. Abteilung Berufliche Bildung im Bundesvorstand des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Düsseldorf 1970, Heft 1/1970, S. 2 f.)

stark in die allgemeine Auseinandersetzung über die Bildungsziele und -inhalte kaufmännisch-wirtschaftlicher Grund- und Weiterbildung ein. Diese prinzipielle Problematik kann hier nur skizziert und nicht erschöpfend dargestellt werden.

a) Bildungsziele und -inhalte

Die heute in Theorie und Praxis anzutreffenden Bildungsziele und -inhalte sind meist allgemein formuliert und die angestrebten Ideale erscheinen nicht selten überhöht. In unserer grundsätzlichen Diskussion schließen wir uns den Ausführungen Berkes in seinen Überlegungen zu den "Möglichkeiten und Grenzen wirtschaftlicher Bildung" an.¹⁾

Berké entwickelt, nachdem er aus den Beziehungen zwischen Wirtschaft und Bildung die pädagogischen Leitideen der Anpassung und des Widerstandes herausgestellt hat, drei "Grundmöglichkeiten wirtschaftlicher Bildung".²⁾

Aus diesen Grundmöglichkeiten leitet Berke für die Gestaltung des Bildungsplanes der Wirtschaftsoberschule beziehungsweise des Wirtschaftsgymnasiums Konsequenzen ab,³⁾ die in unseren Überlegungen zu einer Didaktik der Prüfungslehre im Bereich kaufmännisch-wirtschaftlicher Erwachsenenbildung nicht fehlen dürfen:

"Es ist möglich, den Lehrplan ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung wirtschaftlicher Fakten zu gestalten. Demzufolge werden nur solche 'Unterrichtsstoffe' ausgewählt, die in der Praxis des Wirtschaftslebens unmittelbar verwertbar sind. Diejenigen, die

1) Vgl. Berke, Rolf: Möglichkeiten und Grenzen wirtschaftlicher Bildung, in: Wirtschaft und Erziehung, Wolfenbüttel, 17. Jahrgang, Heft 8/1965, S. 330 ff.

2) Vgl. ebenda, S. 330 ff.

3) Vgl. ebenda, S. 334

nicht diesem Zweck dienen, bleiben unberücksichtigt. Bei der Zusammenstellung der Unterrichtsgegenstände wird von der Frage ausgegangen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten beherrscht werden müssen, um bestimmte (Teil-)Funktionen in der Wirtschaft ausüben zu können." ¹⁾

Wird die wirtschaftliche Bildung wie oben beschrieben aufgefaßt, so werden bei der Konzipierung von Lehrplan und Prüfung ausschließlich solche Wissensgebiete ausgewählt, die den praktischen beruflichen Anforderungen entsprechen. Der Lehr- und Prüfungsstoff bezieht sich in diesem Fall vornehmlich auf Fakten und Regeln, mit denen der Erwerb entsprechender Kenntnisse und Fertigkeiten nachzuweisen ist.

Wie in unserer Charakterisierung des erwachsenen Prüflings herausgestellt, denkt der Erwachsene in der Regel pragmatisch. Er wird daher besonders den Anforderungen, die ihm unmittelbar praktisch verwertbares Wissen abverlangen, aufgeschlossen begeben.

Als weitere Möglichkeit kann der Lehrplan "aber auch unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung wirtschaftlicher Wertordnungsvorstellungen gestaltet werden. Im wesentlichen bestimmen dann 'ethisch-sittliche' Normen die Auswahl der Lehrinhalte. Die Wirtschaft wird ethisiert. Die Bestimmung der Wirtschaft, nicht aber ihre Wirklichkeit steht im Vordergrund. Man sieht die Wirtschaft so, wie sie sein soll, nicht aber so, wie sie wirklich ist. Wertordnungszusammenhänge sollen erkannt und anerkannt werden." ²⁾

Diese Vorstellung wirtschaftlicher Bildung verlangt Beurteilungs- und Entscheidungsfähigkeit für das Erkennen und Anerkennen von wirtschaftlichen Wertordnungen und Wertordnungszusammenhängen. Erst der Erwachsene

1) Berke, Rolf: Möglichkeiten und Grenzen wirtschaftlicher Bildung, a.a.O., S. 334

2) Ebenda, S. 334

wird diesen Forderungen entsprechen können. Daher müssen auch diese Ziele und Inhalte Aufnahme in die Lehrpläne und Erwachsenenprüfungen im kaufmännisch-wirtschaftlichen Bereich finden.

Wir schließen uns dem allgemein akzeptierten Kompromiß an, daß sich die beiden bisher vorgetragenen Konzeptionen gegenseitig zu ergänzen haben. "Die Inhalte des Bildungsplanes sind so auszuwählen und aufeinander abzustimmen, daß Sachkenntnisse vermittelt werden, die für die Erkenntnis der Wesensgesetzlichkeit der Wirtschaft notwendig und repräsentativ sind. Ferner müssen sie so beschaffen sein, daß es möglich ist, auf dem Wege über die sachliche Auseinandersetzung mit ihnen zu den Sinn- und Bedeutungsdimensionen dieses menschlichen Lebensbereiches vorzudringen."¹⁾

Die entsprechenden Lehrpläne und Prüfungen sollen also Sach- und Sinnfragen umfassen. Über das Faktenwissen hinausgehend sollen Verständnis- und Entscheidungsaufgaben gefordert werden.

Im übrigen vertreten wir die Meinung, daß sich die Prüfungslehre in ihren didaktischen Entscheidungen in der Bildungstheorie und -politik ausgearbeiteten didaktischen Konzeptionen anzuschließen hat. Damit kann aber nicht ausgeschlossen sein, daß von der Prüfungstheorie und -praxis Vorschläge zur Zielsetzung und Stoffauswahl als Veränderung, Ergänzung oder Kürzung des bestehenden Ziel- und Stoffkatalogs ausgehen.

b) Prüfungsziele und Formulierung der Ziele

Wenn wir auch in unseren Überlegungen zur Didaktik einer Prüfungslehre im Bereich kaufmännisch-wirtschaftlicher Erwachsenenbildung keine endgültigen Bildungsziele - oder enger gefaßt Unterrichts- beziehungsweise

1) Berke, Rolf: Möglichkeiten und Grenzen wirtschaftlicher Bildung, a.a.O., S. 334

Lehr- und Lernziele - aufstellen, so soll doch auf jeden Fall bewußt werden, daß mit der Option für ein Bildungsziel und die entsprechenden Bildungsinhalte das Prüfungsziel und die Prüfungsinhalte mitbestimmt sind. Unzureichende Bildungszieldefinitionen haben schwerwiegende Folgen bei der Interpretation der Prüfungsergebnisse.

ab) Das Prüfungsziel

Da die Bildungsziele und -inhalte als gegeben und anerkannt vorausgesetzt werden, stehen sie sachlich und zeitlich vor den Prüfungszielen. Diese Auffassung kommt ebenfalls in dem von Münch postulierten "Grundaxiom des Prüfungsprozesses"¹⁾ zum Ausdruck. Dementsprechend müssen sich "Probe- und Prüfungsleistungen ... nach den Forderungen des Unterrichts richten, nicht diese nach jenen".²⁾

Ziel einer jeden Prüfung ist demnach, das Erreichen eines Bildungszieles - das heißt der Nachweis der Bewältigung der Bildungsinhalte für die Beteiligten, das sind in erster Linie der Lernende beziehungsweise der Prüfling, der Lehrer oder die Lehrinstitution sowie die Gesellschaft - zu kontrollieren und das Ergebnis der Überprüfung zu bestätigen.

bb) Formulierung der Ziele

Da die Prüfungsmöglichkeiten und -verfahren immer vielfältiger und vollkommener werden, bedingen fehlende oder mißverständliche Zieldefinitionen, daß wir immer perfekter etwas prüfen, was im Ergebnis unpräzise bleibt. Gegebenenfalls prüfen wir in letzter Vollendung nicht prüfenswerte oder andere als die vorgestellten Bildungs-

1) Vgl. Münch, Rudolf: Prüfungslehre, a.a.O., S. 65

2) Ebenda, S. 65

ziele und -inhalte. "Perfekte Leistungsmeßverfahren bergen die Gefahr in sich, den Lehrer auch in bezug auf seine Vorentscheidungen selbstsicher zu machen und ihn glauben zu lassen, mangelhafte didaktische Reflexion sei durch die Qualität der Meßinstrumente irgendwie auszugleichen."¹⁾

Die eindeutige Beschreibung der Ziele bereitet nicht geringe Schwierigkeiten. Das gewünschte Tätigkeitsergebnis und das erwartete Endverhalten sind oft nur schwer ausreichend zu definieren. Häufig läßt sich nicht abschätzen, inwieweit ein Kennen oder ein Können eines aufgezeigten Stoffkataloges als Leistungsziel gesetzt sein soll. Die gängigen Lernzielumschreibungen "wissen, verstehen, erfassen" und andere lassen eine weitgehende Interpretation zu. Die Verben "aufzählen, auswendig hersagen, niederschreiben, identifizieren, gegenüberstellen" beispielsweise sagen bereits etwas Genaueres über die verlangte Leistung aus.²⁾

Am konkreten Fall aus der Lehre der Unternehmungsformen dargestellt, wäre zu fragen, ob der Prüfling Rechte und Pflichten des Komplementärs und Kommanditisten aufzählen können muß oder ob es reicht, wenn er aus einem Auswahlkatalog die entsprechenden Rechte und Pflichten nur wiedererkennen kann. Eine weitergehende Forderung wäre, daß der Prüfling in einem Vergleich Rechte und Pflichten des Komplementärs und des Kommanditisten herausstellen können muß.

Komplexe Ziele sollen in klar unterscheidbare, erreichbare Teilziele zerlegt werden, die eher meßbar sind als abstrakte Globalziele. Die üblichen Umschreibungen der Prüfungsziele, wie "Überprüfen der Kenntnisse, Erkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten", sind im allge-

-
- 1) Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivierete Leistungsmessung in der Schule, Einsatz Informeller Tests im Leistungsdifferenzierten Unterricht, Frankfurt (M) - Berlin - München, 1. Auflage 1970, S. 8
 - 2) Vgl. Mager, Robert F.: Lernziele und Programmierter Unterricht, a.a.O., S. 11

meinen zu ungenau.¹⁾

Zur Konzipierung von entsprechenden Prüfungen gehört die exakte Formulierung des geforderten Prüfungszieles. "Und zwar reicht es nicht aus, ihn (den Lernenden) wissen zu lassen, es ginge um dies oder jenes, da er dann immer noch nicht weiß, w a s von diesem oder jenem er wissen soll, und w i e er zeigen soll, daß er bestimmte Dinge über dieses oder jenes wirklich weiß."²⁾

Die nicht geringen Schwierigkeiten zeigen sich deutlich beim Ausarbeiten von Prüfungsaufgaben und deren Bewertungsmaßstäben. "Im allgemeinen finden die Lernziele deshalb erst in dem entsprechenden Maßstab zur Effektkontrolle ihre Präzisierung; anders ausgedrückt, ob und inwieweit ein Lernziel erreicht ist, kann erst an dem dazugehörigen Kontrollverfahren, ... abgelesen werden."³⁾

cb) Operationalisierte Prüfungsziele und -inhalte

Die Forderung nach einer exakten Formulierung der Ziele mündet in die Versuche zur Operationalisierung der Prüfungsziele und -inhalte. Die angestrebte Operationalisierung bedeutet, daß die Ziele und Inhalte operational definiert, das heißt objektiv erfaßbar, werden.

Im Rahmen der verschiedenen Planungsvorhaben im Bereich der Erwachsenenbildung und des Prüfungswesens ist die Ausarbeitung von Lehrziel-Lernziel-Konzepten einschließlich einer Kartei operationalisierter Lehr- und Prüfungs-

1) Vgl. Mager, Robert F.: Lernziele und Programmierter Unterricht, a.a.O., S. 13 f.

2) Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivierete Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 38

3) Teschner, Wolfgang-P.: Didaktik und Organisation des Deutschunterrichts an der Gesamtschule Berlin (Britz-Buckow-Rudow), Braunschweig 1968, S. 10

ziele in Angriff zu nehmen.¹⁾ Vorarbeiten können aus dem Programmierten Unterricht übernommen werden.

Es bestehen bereits entsprechende Lehr- und Lernzielkarteien für nichtwirtschaftliche Unterrichtsfächer. Sie verfolgen die Tendenz einer Operationalisierung und Objektivierung der Lehr- und Prüfungsinhalte sowie der Lehr- und Prüfungsverfahren.²⁾

1) Vgl. Schulenberg, Wolfgang: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, a.a.O.; Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivisierte Leistungsmessung in der Schule, a.a.O.; Teschner, Wolfgang-P.: Didaktik und Organisation des Deutschunterrichts an der Gesamtschule Berlin (Britz-Buckow-Rudow), a.a.O., S. 68; Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivisierte Lehr- und Lernverfahren des Landes Nordrhein-Westfalen, Paderborn

2) Vgl. ebenda, S. 69 f.

(Anmerkung: Als Beispiel möge die Lernzielkartei zur Sprachgestaltung für die 7. Jahrgangsstufe genannt werden, die auch Teilbereiche der im kaufmännischen Schriftverkehr an Wirtschaftsschulen behandelten Briefgestaltung darstellt. Vgl. ebenda, S. 69 f.)

Lehrziel I/221/1 *)

Schüler lernt die Briefformalien: Briefkopf.

Lehrinhalt Am 7 - 27/120 - 1 (Diapositiv)

Uta Steiner

1000 Berlin 44

Karl-Marx-Straße 25

26. Mai 1968

Oder: Am 7 - 27/120 - 2 (Diapositiv)

Uta Steiner

1000 Berlin 44, den 26. Mai 1968

Karl-Marx-Straße 25

Lehrziel I/221/2

Schüler lernt die Briefformalien: Anschrift.

- Er weiß von der Gleichwertigkeit der Termini Anschrift und Adresse.
- Er lernt die Zeilenanordnung bei einer Privatanschrift und einer Firmen- oder Behördenanschrift.
- Er lernt, daß in der Anschrift der Ort (die Stadt) unterstrichen wird.

Lehrangebot Am 7 - 27/120 - 3 (Diapositiv)

Herrn

Dr. Peter Witte

6000 Frankfurt am Main

Berliner Straße 12

Am 7 - 27/120 - 4 (Diapositiv)

An den

Fremdenverkehrsverein NORDA

2000 Hamburg 36

Stephansplatz 4

Firma

Heinz Hansen

4790 Paderborn

Postfach 501

* Signaturen zur Eingruppierung
in ein Gliederungssystem

4. Umgrenzung und Charakterisierung des betriebswirtschaftlichen Prüfungsstoffes

Die Unterrichtsziele und -inhalte und damit die Prüfungsziele und -inhalte für den Jugendunterricht finden wir in den Bildungs- und Lehrplänen der einzelnen Länder fixiert. So umstritten und unpräzise die Zielvorstellungen und Inhaltsangaben dieser Minimalpläne auch sein mögen, so geben sie doch ein grundlegendes Konzept für den Schulunterricht und die sich anschließenden Prüfungen.¹⁾

Da im Bereich kaufmännisch-wirtschaftlicher Erwachsenenbildung bislang entsprechende allgemein akzeptierte Lehr- und Bildungspläne fehlen und wir in dieser Arbeit nicht den Lehr- und Bildungsplanentwürfen einen neuen hinzufügen wollen, begnügen wir uns mit einer Umgrenzung und Charakterisierung der möglichen betriebswirtschaftlichen Stoffe.

a) Umgrenzung der betriebswirtschaftlichen Prüfungsinhalte

Für eine Umgrenzung der Prüfungsstoffe in Betriebswirtschaftslehre ist eine Gruppierung nach Funktionsbereichen sowie eine Stufung in Anwendungsebenen zu berücksichtigen.

1) Anmerkung:

Die Richtlinien für den Unterricht an den bayerischen Berufsschulen, die analog für die Handelsschulen gelten, erklären beispielsweise für das Fach Betriebswirtschaftslehre als verbindliches Lehrziel: "Die für den wirtschaftenden Betrieb charakteristischen Vorgänge und Erscheinungsformen sind den Schülern aufzuzeigen und in ihren wirtschaftlichen, rechtlichen und sozialen Zusammenhängen verständlich zu machen." (Richtlinien für den Unterricht an den bayerischen Berufsschulen vom 17.6.1953 (BayBSVK S. 1051) i.d.F. der KM Bek. vom 1.4.1964 (KMBL. S. 226), Sonderdruck, Hrsg. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 8 München, Salvatorplatz 2, S. 19) Die Lehrzielbestimmung umfaßt weiter eine stichwortartige Aufzählung der Lehrstoffgebiete für die Fachklassen Großhandel und Industrie sowie Einzelhandel auf die drei Jahrgänge verteilt.

Die Unterscheidung von Funktionsbereichen ist im wesentlichen für die Art des auszuwählenden Prüfungstoffes und die Stufung in Anwendungsebenen für den Umfang (die Tiefe) des zu prüfenden Stoffes entscheidend. Beispielsweise können wir die Werbung als einen Funktionskreis ansehen. Inwieweit wir uns dann für einzelne Werbemittel und deren Einsatzmöglichkeiten und -grenzen interessieren, ist eine Niveaufrage.

Wir können hier in Anlehnung an Schmid¹⁾, der sich auf die grundlegenden Forschungsergebnisse Löbners²⁾ im Rahmen eines Forschungsauftrags des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung beruft, von allgemeinen Grundinhalten der kaufmännisch-wirtschaftlichen Erwachsenenbildung und Inhalten der kaufmännisch-wirtschaftlichen Erwachsenenbildung im besonderen mit verschiedenen Fort- oder Weiterbildungsstufen sprechen.

Die allgemeinen Grundinhalte kaufmännisch-wirtschaftlicher Erwachsenenbildung sollen Tatbestände und Strukturen umfassen, die für alle kaufmännisch-wirtschaftlichen Tätigkeiten die Grundlage bilden. Sie können mit der wirtschaftlichen Grundbildung - meist im Zusammenhang mit der Jugendbildung konzipiert - verglichen werden.³⁾

-
- 1) Vgl. Schmid, Günter: Hauptinhalte der kaufmännischen Erwachsenenbildung, in: Der Merkur-Bote, Monatsschrift für Wirtschaftsschulen, 13. Jahrgang, Rinteln, Heft 8/9/1965, S. 498
 - 2) Vgl. Löbner, Walther: Untersuchungen über geeignete Lehrmethoden der beruflichen Erwachsenenfortbildung in den kaufmännischen Berufen und wirtschaftsnahen Verwaltungsberufen, in: Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das Kaufmännische Bildungswesen e.V., Band 23 neue Folge, Band 102, Braunschweig 1964
 - 3) Vgl. Löbner, Walther: Über wirtschaftliche Grundbildung, in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Heidelberg 1965, S. 115 ff.; Jeuschede, Gerhard: Die Grenzen kaufmännischer Grundbildung, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Monatsschrift für Berufsausbildung in Industrie und Handel, Bielefeld 1966, 18. Jahrgang, Heft 1/1966, S. 4 ff.; derselbe: Gemeinsame Inhalte kaufmännischer Lehrberufe, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Monatsschrift für Berufsausbildung in Industrie und Handel, Bielefeld 1966, 18. Jahrgang, Heft 9/1966, S. 166 ff.; Baumgardt, Johannes: Die kaufmännische Grundbildung, Freiburg i. Brsg. 1959

Zu den allgemeinen Grundinhalten kaufmännischer Erwachsenenbildung zählen nach Schmid auch "gewisse Kenntnisse der zwischenmenschlichen Beziehungen" oder als Endverhalten formuliert "eine psychologisch fundierte Anpassungsfähigkeit"¹⁾.

Einsichten in die soziale Betriebsgestaltung und Menschenführung verlangen neben der Kenntnis betrieblicher Vorgänge - ein umfassendes Wissen über psychologische, soziologische und sozial-psychologische Zusammenhänge. Hier zeigt sich, daß der Prüfungsstoff für verschieden anspruchsvolle Anwendungsebenen gegliedert sein muß.

In den einzelnen Fort- oder Weiterbildungsstufen müßte der Prüfungsstoff den Inhalten entsprechend einen zunehmenden Schwierigkeitsgrad aufweisen. Man könnte hier, mit dem in der Unterrichtslehre bekannten Bild der konzentrischen Kreise vergleichend, zu immer spezielleren Fragestellungen vorstoßen.

Daß solche Umgrenzungen des Lehr- und Prüfungstoffes nicht nur theoretisch möglich sind, sondern auch in der Praxis bereits erfolgreich ausprobiert werden, zeigt das bereits zitierte Beispiel für den Deutschunterricht an der Gesamtschule in Berlin, bei dem das sogenannte "Fundamentum" für eine Jahrgangsstufe im Kernunterricht von "niveaudifferenziertem Kursunterricht" begleitet wird.²⁾

b) Charakterisierung des betriebswirtschaftlichen Prüfungstoffes

Der betriebswirtschaftliche Stoff soll hier auf seine Eigenart und die sich daraus ergebenden Folgerungen für Erwachsenenprüfungen näher betrachtet werden. Bei dieser

1) Schmid, Günter: Hauptinhalte der kaufmännischen Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 498

2) Vgl. Teschner, Wolfgang-P.: Didaktik und Organisation des Deutschunterrichts an der Gesamtschule Berlin (Britz-Buckow-Rudow), a.a.O., S. 4 und 24 ff.

Charakterisierung des betriebswirtschaftlichen Prüfungsstoffes folgen wir Dauenhauers¹⁾ Untersuchung der Struktur des wirtschaftlichen Bildungsstoffes:

ab) Der Abstraktionsgrad

Der Stoffkreis der Betriebswirtschaftslehre "bewegt sich auf verschiedenen Denkhöhen, die von der rein gegenständlichen Vorstellung bis hinauf zu sehr konzentrierten begrifflichen und mathematischen Symbolen reichen"²⁾.

Das Kapitel Lagerung der Ware gibt dafür ein Beispiel. Die mit der Notwendigkeit der Lagerhaltung sowie mit der Einrichtung des Lagers und den Arbeiten im Lager zusammenhängenden Fragen sind leicht vorstellbar und stehen vorwiegend auf der Stufe des gegenständlichen Denkens. Bereits die Ermittlung des Lagerumschlags und der Umschlagshäufigkeit stellen größere Anforderungen an das Abstraktionsvermögen. Sich anschließende wirtschaftliche Erwägungen hinsichtlich der Kosten, des Ertrags und der Rentabilität erreichen einen noch höheren Abstraktionsgrad.

Der Jugendliche begreift oft kaufmännisch-wirtschaftliche Stoffgebiete nur bruchstückhaft, da sein "abstrakt-unanschauliches Denken" (Remplein) noch nicht so weit entwickelt ist.³⁾ Erst dem Erwachsenen erschließen sich Tatsachen und Sachverhalte mit einem höheren Abstraktionsgrad. "Der kaufmännische Stoffkreis ist daher in erheblichem Maße erwachsenengemäß, ganz besonders die qualitativen Inhalte des Stoffes. Manche Stoffkategorien sind von Natur her dem Erwachsenenalter vorbehalten."⁴⁾

1) Dauenhauer, Erich: Zur Struktur des wirtschaftlichen Bildungsstoffes - Eine Begründung kaufmännischer Erwachsenenbildung vom Stoff her, in: Der Merkur-Bote, Monatsschrift für Wirtschaftsschulen, Rinteln 1965, 13. Jahrgang, Heft 8/9, S. 509 ff.

2) Ebenda, S. 511

3) Vgl. ebenda, S. 514

4) Ebenda, S. 514

Es bedarf zwar noch weiterer Untersuchungen, um im einzelnen festzustellen, welche kaufmännisch-wirtschaftlichen Stoffbereiche mehr der gegenständlichen Denkstufe oder mehr höheren Abstraktionsgraden zuzurechnen sind, doch ist es sicher, "daß der Stoff an vielen Stellen erheblich verdichtet ist und auf abstrakte Symbolwerte zurückgreifen muß".¹⁾ Aus dieser Erkenntnis ergibt sich, daß große Teile kaufmännisch-wirtschaftlicher Unterrichtsinhalte für Erwachsenenprüfungen zu erschließen sind. Die verschiedenen Abstraktionsgrade betriebswirtschaftlicher Stoffe sind bei der Auswahl und Anordnung des zu prüfenden Stoffes zu berücksichtigen.

bb) Der Grad der inneren Verkettung

Die einzelnen betriebswirtschaftlichen Stoffgebiete sind in unterschiedlichem Ausmaß miteinander verflochten.²⁾

So hängen zum Beispiel Kostenfragen eng mit Ertragsfragen zusammen. "In der betriebswirtschaftlichen Verkehrslehre, die an unseren Schulen immer noch vorherrscht, ist es die Leitfigur Käufer (K) - Verkäufer (V), die vom Kaufvertrag über den Annahmeverzug, die Mängelrüge bis zum Zahlungsverkehr den Stoff durchwebt und organisch verbindet."³⁾

Eine Reihe von Stoffgruppen in der Betriebswirtschaftslehre sind jedoch voneinander unabhängig, so daß ihre unterrichtliche Behandlung an keine sachliche oder zeitliche Reihenfolge gebunden ist. In der Betriebswirtschaftslehre findet man "keine stofflogische Schichtenfolge, bei der sich der Anfang von selbst anbietet".⁴⁾ Beispielsweise ist es unerheblich, ob die Unternehmungsformen vor oder nach dem Kaufvertrag durchgenommen werden.

1) Dauenhauer, Erich: Zur Struktur des wirtschaftlichen Bildungsstoffes, a.a.O., S. 512

2) Vgl. ebenda, S. 512 f.

3) Ebenda, S. 513

4) Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, Rinteln - München 1966, S. 17

Der Grad der inneren Verkettung hat auch Bedeutung für die Auswahl und Gestaltung der Prüfungsfragen. Ein niedriger Verflechtungsgrad, wie ihn das Fach Betriebswirtschaftslehre aufweist, verlangt eine größere Anzahl von Prüfungsfragen. Mit nur wenigen Prüfungsaufgaben lassen sich die nur lose miteinander verbundenen Stoffgruppen nicht ausreichend prüfen, da es kaum Elementarfragen gibt, deren richtige Beantwortung einen Hinweis auf das Verständnis des gesamten betriebswirtschaftlichen Wissens gäbe. Die Prüfungsaufgaben müssen eine große Streubreite über alle Stoffgruppen haben. Sie sollten zusätzlich in ihrem Schwierigkeitsgrad gestaffelt sein, um auch die Kenntnis und das Verstehen komplexer Zusammenhänge sichtbar zu machen.

cb) Der Grad der Darstellbarkeit

"Das wichtigste Darstellungsmittel des kaufmännischen Stoffkreises ist zweifellos das geschriebene Wort."¹⁾ Dazu kommen zahlenmäßige, statistische und bildliche, graphische Veranschaulichungen. Einzelne betriebswirtschaftliche Stoffgruppen lassen sich in der Tat mit graphischen Mitteln genauer und kürzer darstellen, als sie mit Worten umschrieben werden können. Beispielsweise seien die Kostenkurven erwähnt. Gelegentlich geben Skizzen und Zahlen eine zusätzliche Verdeutlichung. Das Merkmal der Darstellbarkeit "ist weniger stark vom Verdichtungsgrad abhängig, als man auf den ersten Blick glaubt. Es gibt Stoffe sehr hoher Abstraktion, und dennoch sind sie exakt darstellbar ... Das gelingt jedoch nur mit formelhaften und graphischen Mitteln; die Sprache selbst hat mit zunehmender Abstraktion Mühe, den Sachverhalt zu treffen."²⁾

Aus dieser Tatsache heraus ergibt sich die Forderung, die möglichen Antworten zu Prüfungsfragen auf ihren Grad der Darstellbarkeit zu untersuchen. Nur wenn der

1) Dauenhauer, Erich: Zur Struktur des wirtschaftlichen Bildungsstoffes, a.a.O., S. 513

2) Ebenda, S. 513

Schwierigkeitsgrad der Darstellbarkeit des Sachverhalts vom Prüfer und Korrektor erkannt und berücksichtigt wird, ist eine entsprechende Wertung möglich.

Bei zu komplizierter Darstellbarkeit wird eine Umformulierung oder Auflösung der Aufgabe angebracht sein.

Auch die Aufforderung des Prüflings zur fakultativen oder ergänzenden Darstellung mit graphischen oder statistischen Mitteln ist in Erwägung zu ziehen, um einer gelegentlich auftretenden Darstellungsvorliebe oder -abneigung einzelner Prüflinge gerecht zu werden.

Es zeigt sich wieder, daß eine eingehende Analyse der inneren Stoffstruktur für die Auswahl und Ausarbeitung von Prüfungen unerläßlich ist.

db) Der Grad der stofflichen Dynamik

Was mit stofflicher Dynamik gemeint ist, umschreibt Dauenhauer wie folgt: "Ihr ist eigen, daß selten eindeutige Lösungen gefunden werden, daß Entscheidungssituationen immer aufs neue auftreten."¹⁾ Den Gegensatz bilden die problemlosen, haltungsfreien Stoffgruppen, wie in der Betriebswirtschaftslehre der Zahlungsverkehr, der Güter- und Nachrichtenverkehr. Ihre Erarbeitung wendet sich vornehmlich an das Gedächtnis.²⁾

Die Stoffkreise mit einem hohen Grad an Dynamik enthalten Konfliktsituationen, fordern Wertungen und Entscheidungen. Als Beispiele können Fragen der Unternehmensform und Organisation genannt werden. Entsprechende Prüfungsaufgaben stellen hohe Anforderungen an das Denk-, Kombinations- und Urteilsvermögen des Prüflings. Reines Gedächtniswissen ist nicht mehr ausreichend.

1) Dauenhauer, Erich: Zur Struktur des wirtschaftlichen Bildungsstoffes, a.a.O., S. 514

2) Vgl. ebenda, S. 514

Prüfungsfragen aus dynamischen Stoffbereichen der Betriebswirtschaftslehre verlangen besondere Aufmerksamkeit bei der Gestaltung, Korrektur und Auswertung. Diese Schwierigkeiten sind wahrscheinlich der entscheidende Grund dafür, daß entsprechende Aufgaben und Fragen in Prüfungen nicht im notwendigen Umfang anzutreffen sind.

5. Prüfbarkeit kaufmännisch-wirtschaftlicher Stoffbereiche

Es soll noch die grundsätzliche Frage aufgeworfen werden, ob und inwieweit die kaufmännisch-wirtschaftlichen Stoffbereiche prüfbar sind, das heißt, ob und inwieweit das Beherrschen eines Stoffbereiches vom Prüfling in einem Prüfungsverfahren dem Prüfer gegenüber nachgewiesen werden kann.

Von einer solchen Prüfbarkeit wurde bisher aufgrund der bereits praktizierten Prüfungen und der von den Prüflingen gezeigten Leistungen beziehungsweise von den Prüfern bewerteten Leistungsergebnissen ausgegangen. In der jüngsten Literatur wird diese Frage unter dem Stichwort "Taxonomie" diskutiert, doch sind die Ergebnisse im einzelnen noch unbefriedigend.¹⁾

Für die betriebswirtschaftlichen Stoffbereiche darf eine unterschiedliche Prüfbarkeit angenommen werden. Einen Anhaltspunkt könnte die - zwar schwer abzugrenzende - Unterteilung in Lern- oder Gedächtnis- und Verständnisgegenstände bieten. Faktenwissen läßt sich relativ leicht prüfen. Wo es auf den Nachweis des Verständnisses von

1) Vgl. Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, a.a.O., S. 52;
Möller, Bernhard und Christine: Perspektiven der didaktischen Forschung, München-Basel 1966;
Bloom, Ed. Benjamin S. et al.: Taxonomy of Educational Objectives, The classification of educational goals, in: Handbook I: Cognitive Domain
and Krathwohl, B.S., Bloom, B.S., Masia, B.B., in: Handbook II: Affective Domain, MacKay, New York 1964

Zusammenhänge ankommt, sind die Prüfungsverfahren auszuweiten und zu verfeinern, um eine Prüfbarkeit zu erreichen.

In diesem Zusammenhang ist festzustellen, daß sich eine Bildungsanforderung **umso** besser prüfen läßt, je spezieller sie ist. Je allgemeiner eine Bildungsanforderung ist, desto weniger gut kann sie geprüft werden.¹⁾ Ein einfaches Beispiel soll das verdeutlichen: Es läßt sich leicht nachprüfen, ob ein Prüfling die Bestimmungen des Wechselgesetzes kennt oder nicht. Dagegen ist es schwierig, nachzuweisen, ob der Prüfling die für einen bestimmten Arbeitsplatz notwendigen Qualifikationen mitbringt. Die immer stärkere Spezialisierung der Arbeitsanforderungen in unserer Leistungsgesellschaft eröffnet nicht nur die Notwendigkeit, sondern auch die Möglichkeit zur Prüfung dieser Anforderungen. Wenn von einem Bankangestellten nur noch die Abrechnung der Wechsel-Diskontnoten verlangt wird, so lassen sich die für diese Tätigkeit notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten relativ leicht feststellen. Die wachsende Zahl der Eignungsprüfungen möge als Beleg für die Hypothese der leichteren Prüfbarkeit spezieller Qualifikationsanforderungen gelten.

Einen neuen Aspekt in bezug auf die Prüfbarkeit bringt die Objektivierung der Lehr- und Lernverfahren. "Objektivierte Lehr- und Lernverfahren meint ... den Inbegriff an nicht vom Subjektvollzug durch Lehrer abhängigen Steuerungsmöglichkeiten von Lernprozessen."²⁾

-
- 1) Vgl. Loch, Werner: Historische Vorbetrachtungen zu einer Pädagogik der Prüfung, a.a.O., S. 190
 - 2) Zifreund, Walther: Zur Problematik schulischer Innovationen im Zusammenhang mit objektivierten Lehr- und Lernverfahren - Mit einem Nachtrag über mögliche Strukturveränderungen der Erwachsenenbildung im Gefolge objektivierter Lehr- und Lernverfahren, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Frankfurt (M) 1969, 19. Jahrgang, Heft 2 April-Mai-Juni 1969, S.101; vgl. derselbe: Objektivierte Lehr- und Lernverfahren und technische Medien in ihrer Auswirkung auf die Schule, in: Pädagogische Rundschau, Ratingen bei Düsseldorf 1967, 21. Jahrgang, S. 847 - 859

- - -

Die von einer kompetenten Kommission aufgestellten und von der subjektiven Lehrerdarbietung unabhängigen Lehr- und Lerneinheiten, zum Beispiel in Form von Lehrprogrammen, Lehrfilmen, Dia-Reihen und Schallplatten, erlauben für die Prüfungsplanung und -durchführung eine Trennung von Unterrichts- und Prüfungsinstitutionen. Die ausgewählten Stoffe und die Betonung ihrer Bedeutung sowie die Art ihrer Behandlung sind für alle Prüflinge einer Prüfungsstufe gleich, so daß eine vergleichbare Prüfungsvorbereitung als eine Bedingung für eine gerechte Leistungsmessung gegeben ist. Das operational gefaßte Lehr- und Lernangebot als Grundlage für eine Objektivierung der Lehr- und Lernverfahren ist Voraussetzung für eine bessere Prüfbarkeit.

6. Erwachsenengemäßheit der Prüfungsstoffe

Die moderne Erwachsenenbildung basiert auf der Erkenntnis, daß es Themenkreise gibt, "die erst vom Erwachsenen voll und sachgemäß begriffen werden können und die die Kinder- und Jugendbildung bestenfalls in Art einer mehr oder weniger problematischen Verfrühung aufgreifen kann".¹⁾ Franz Pöggeler sieht gerade in Wirtschaftsfragen "erwachsenengemäße Bildungsinhalte", die sich nicht in gleichem Umfang für den Jugendunterricht eignen.²⁾

Die dem Jugendlichen in entsprechendem Umfang fehlende Anschauung der wirtschaftlichen Praxis einerseits wie der hohe Abstraktionsgrad kaufmännisch-wirtschaftlicher Unterrichtsstoffe andererseits begründen die Notwendigkeit einer Verlagerung dieser Stoffgebiete aus der Jugendbildung in die Erwachsenenbildung.

Grundsätzlich kann angenommen werden, daß die dem Erwachsenen gemäßen kaufmännisch-wirtschaftlichen Unterrichtsinhalte den erwachsenengemäßen Prüfungsstoff darstellen.

1) Pöggeler, Franz: Bildung in einer mündigen Gesellschaft, a.a.O., S. 104

2) Derselbe: Inhalte der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 104 und 105.

Welche Stoffbereiche im einzelnen geprüft werden, hängt von der Person des Prüflings und dem Prüfungsziel ab.

In Anlehnung an Kerschensteiner¹⁾ formuliert Schlieper im Hinblick auf die Stoffauswahl an wirtschaftsberuflichen Schulen den Grundsatz "psychischer Gleichrichtung"²⁾ und meint damit nichts anderes, als daß die Ansprüche der Prüfung der psychischen Struktur des Lernenden und somit des Prüflings gemäß sein müssen. Prüfungsaufgaben haben nur in bezug auf den entsprechend befähigten Aufgabenempfänger einen Sinn.³⁾

Der Forderung nach einer personadäquaten Auswahl der Prüfungsstoffe schließt sich das Verlangen nach einer erwachsenengerechten Gestaltung der Prüfungsaufgaben an.

Die zu besprechenden Prüfungsverfahren eignen sich grundsätzlich alle für die Erwachsenenprüfungen. Die im einzelnen zu erörternden Vor- und Nachteile werden eine Bevorzugung beziehungsweise ein Zurückstellen des einen oder anderen Verfahrens im gegebenen Fall bewirken.

1) Vgl. Kerschensteiner, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, 8. Auflage, München-Düsseldorf 1953, S. 65 ff.

2) Vgl. Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 59 ff.

3) Vgl. Salzmann, Christian: Studien zu einer Theorie des Prüfens und Erprobens im Raum der Erziehung, a.a.O., S. 90

IV. Überlegungen zur Methodik einer Prüfungslehre

1. Begriff Methodik

Zur Abgrenzung des Begriffes Didaktik wurde bereits der Begriff Methodik ebenfalls in Anlehnung an die Theorie des Lehrens und Lernens als die Frage nach den Wegen, Verfahren und Mitteln des Lehrens und Lernens definiert.¹⁾ Als Methodik des Prüfens sollen hier die Problemkreise um das "Wie" und das "Womit" der Prüfung verstanden werden. Es sind insbesondere die Möglichkeiten der Gestaltung und Durchführung von Prüfungen im Bereich kaufmännisch-wirtschaftlicher Erwachsenenprüfungen zu behandeln.

Ein großer Teil der Veröffentlichungen zum Prüfungswesen bezieht sich auf Einzelfragen zur Methodik der Prüfungen.²⁾ Dabei rückt heute die "objektivierte Leistungsmessung" in den Vordergrund.³⁾ Im Gefolge des Pro-

1) Vgl. Klafki, Wolfgang: Didaktik und Methodik, in: Pädagogik, Das Fischer Lexikon, a.a.O., S. 50

2) Vgl. Neff, Karl: Der Examinator, a.a.O.; Münch, Rudolf: Prüfungslehre, a.a.O.; Löbner, Walther: Prüferfibel, Ein Leitfaden für die Prüfer bei den Kaufmannsgehilfenprüfungen und für die Ausbilder in den Betrieben, 7. Auflage, Bad Homburg v.d.H. 1956; derselbe: Hauptgedanken zur methodischen Ausgestaltung der Kaufmannsgehilfenprüfung, in: Mitteldeutsches Wirtschaftsblatt, Zeitschrift der Industrie- und Handelskammer Halle, Heft 8/1939, S. 91 - 93; derselbe: Die Ausgestaltung der kaufmännischen Gehilfenprüfungen, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 4/1949, S. 255 - 259; derselbe: Pädagogische und methodische Grundgedanken zur Lehrabschlußprüfung, in: Archiv für Berufsbildung, Heft 1/1951, S. 1 - 4

3) Vgl. Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivisierte Leistungsmessung in der Schule, a.a.O.; Seelig, Günther F.: Arbeitsanweisung für objektivierte Leistungsprüfungen, Teil I, in: Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit, 62. Jahrgang, Hannover 1970, Heft 1, Januar 1970, S. 51 - 60 und Teil II in Heft 2, Febr. 1970, S. 118 - 127; Wölker, Herbert: Zensuren aus dem Computer, Objektivisierte Auswertung von programmierten Prüfungen, München 1968

grammierten Unterrichts wird der "Programmierten Prüfung" besonderes Interesse beigemessen.¹⁾

2. Interdependenz zwischen didaktischen und methodischen Überlegungen

Wenn wir uns in der Theorie der Prüfung dem Postulat des Primats der Didaktik gegenüber der Methodik anschließen, so wollen wir nicht verkennen, daß Prüfungsmethoden die Stoffauswahl in Prüfungen beeinflussen können. Zwar soll die Prüfbarkeit oder die leichte Prüfbarkeit durch ein bestimmtes Prüfungsverfahren die Prüfungsdidaktik nicht bestimmen, doch gilt auch hier die für die Theorie des Lehrens und Lernens getroffene Aussage: "Bestimmte Methoden enthalten immer bestimmte didaktische und darüber hinaus bildungstheoretische Vorentscheidungen, auch wenn die Verfechter einer Methode

1) Vgl. Wölker, Herbert: Prüfungen in programmierter Form, in: Pfälzisches Industrie- und Handelsblatt, Heft 4, Ludwigshafen 1967, Sonderdruck;
Butsch, Karlheinz: Neue Prüfungsmethoden bei der schriftlichen Lehrabschlußprüfung, in: Wirtschaft und Erziehung, 17. Jahrgang, Wolfenbüttel 1965, Heft 1, S. 2 ff.;
Leth, August: Rationalisierung der Leistungskontrolle, Möglichkeiten und Grenzen des NORMTEST-Korrekturverfahrens, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 64. Band, Wiesbaden 1968, Heft 3, S. 198 ff.;
derselbe (Hrsg.): NORMTEST-ELECTRONIC-SYSTEM, Prüfungsprogramme mit elektronischer Auswertung, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1968;
Kotschenreuther, Otto: Verkäuferprüfung programmiert, in: Mitteilungen des Verbandes der Diplom-Handelslehrer in Bayern e.V., Heft 2/1969, Rinteln 1969, S. 14;
derselbe: Abschlußprüfungen in programmierter Form? in: Mitteilungen des Verbandes der Diplom-Handelslehrer in Bayern e.V., Heft 4/1970, Rinteln 1970, S. 10 ff.;
Frömsdorf, Ortwin: Rationelle Methoden der Leistungskontrolle in der Verkaufskunde, in: Der Merkur-Bote, 14. Jahrgang, Heft 5, Rinteln 1966, S. 255 ff.

sich dessen nicht bewußt sind."¹⁾

3. Überblick über die verschiedenen Prüfungsverfahren

Hier sollen nun verschiedene Verfahren zur Gestaltung von Prüfungen im Bereich kaufmännisch-wirtschaftlicher Erwachsenenbildung näher untersucht werden. Die zu betrachtenden Prüfungsverfahren reichen von den Prüfungsaufgaben konventioneller Art bis zu den Schulleistungstests oder Testaufgaben. Letztere sind testähnliche Methoden, wie sie bereits vereinzelt im Schulwesen Eingang gefunden haben.

In unseren Überlegungen beschränken wir uns auf die Erfassung schriftlicher Prüfungsleistungen. Wir verkennen nicht die Bedeutung mündlicher Leistungen in einer ganzheitlichen Beurteilung, doch erscheinen uns für die Überprüfung der Aneignung kaufmännisch-wirtschaftlicher Stoffgebiete schriftliche Prüfungen besser geeignet.

Die schriftlichen Prüfungen sind den mündlichen an Eindeutigkeit und Objektivität der Bewertung überlegen. Hinzu kommt, daß schriftliche Prüfungen auch im Hinblick auf die Ökonomie der Prüfungen den mündlichen vorzuziehen sind.²⁾ Diese beiden Kriterien Objektivität und Ökonomie dürften in künftigen Erwachsenenprüfungen eine wesentliche Rolle spielen.

Auch in der deutschen Literatur zur Leistungsmessung in der Schule werden vornehmlich solche Verfahren diskutiert, die eine schriftliche Beantwortung vorgegebener Aufgaben verlangen.³⁾ Im übrigen sind einige allgemeine

1) Klafki, Wolfgang: Methode, in: Pädagogisches Lexikon, Hrsg. Groothoff, Hans-Hermann und Stallmann, Martin, Stuttgart-Berlin 1961, Sp. 623

2) Vgl. Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivisierte Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 50

3) Vgl. ebenda, S. 50;
Ingenkamp, Karlheinz: Die deutschen Schulleistungstests, Kritische Betrachtungen und Untersuchungen zur pädagogisch-psychologischen Grundlegung, Weinheim/Bergstraße 1962;
derselbe: Psychologische Tests für die Hand des Lehrers, Weinheim/Bergstraße 1963

Aspekte der schriftlichen Prüfungsmethoden ebenfalls für mündliche Prüfungen bedeutsam und auf diese übertragbar.¹⁾

Zu den üblichen Prüfungsaufgaben im Fach Betriebswirtschaftslehre an Wirtschaftsschulen zählen wir die Bearbeitung eines Fachthemas in Aufsatzform sowie die Beantwortung mehrerer Fragen in Form von Kurzaufsätzen.

Die in Schulprüfungen und in den Kaufmannsgehilfen-Prüfungen im Vordringen begriffenen "NORMTEST-Arbeitsblätter"²⁾ sowie "MERKUR-Programm-Aufgaben"³⁾ und "U-FORM-Lückenaufgaben"⁴⁾ gehören zu den Schulleistungstests. Sie sind Testverfahren, die die Leistungen des Lernenden in den Unterrichtsgebieten erfassen sollen und gegenüber den traditionellen Verfahrensweisen "eine logische Weiterentwicklung, eine graduelle Verbesserung, Objektivitätssteigerung und Rationalisierung der ursprünglichen Prüfungspraktiken"⁵⁾ darstellen.

Die bisher vorliegenden Testaufgaben zur Erfassung von

-
- 1) Vgl. Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivisierte Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 54
 - 2) NORMTEST-Arbeitsblätter, Aufgabenblätter für maschinelle Vorkorrektur, hier: Wirtschaftskunde, Aufgabenstellung Dipl.Hdl. Erich Knies und Dipl.Hdl. Dr. August Leth, erschienen im Gehlen-Verlag, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich o.J.
 - 3) MERKUR-Programm-Aufgaben, System Frömsdorf, hier Betriebswirtschaftslehre des Großhandels, Reihen A und B, erschienen im MERKUR-Lehrmittel-Verlag, Rinteln-München o.J.
 - 4) U-FORM-Lückenaufgaben, hier: Betriebswirtschaftslehre nach A. Heiser, erschienen im U-FORM-Verlag, Solingen, o.J.
 - 5) Vgl. Süllwold, F.: Schultests, in: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden, 6. Band Psychologische Diagnostik, Hrsg. R. Heiss, u.a., Göttingen 1964, S. 352

Leistungen im Fach Betriebswirtschaft sind nicht standardisierte oder nicht geeichte Tests, das heißt sie erfüllen nicht alle an einen Test im psychologischen Sinne gestellten "Gütekriterien"¹⁾. Dennoch soll hier der Ausdruck Tests für die neueren Verfahren zur Kontrolle von Schulleistungen beziehungsweise Lernleistungen Erwachsener verwendet werden, da die Ergebnisse objektiv bestimmt werden können und für die Zuverlässigkeit und Gültigkeit eine hohe Vermutung spricht. Diese Tests werden von den Psychologen zur Unterscheidung von den standardisierten Tests als informelle Tests bezeichnet.

Mit den neuen Prüfungsverfahren, die als Leistungstests oder Testaufgaben bezeichnet werden, wird die Überprüfung eines größeren Wissensstoffes in kürzerer Zeit möglich. Die Korrekturarbeiten können vereinfacht und die Bewertung kann objektiviert werden.

Es läßt sich jedoch bei vielen Pädagogen in der Praxis eine gefühlsmäßige Ablehnung gegenüber den Testmethoden feststellen. Zu den vorgebrachten Bedenken zählt auch das Argument, daß der Prüfling eventuell wegen einer aktuellen schlechten Disposition geringere Ergebnisse zeige und daher falsch eingeschätzt würde. Diese Ablehnung der Testverfahren in Prüfungen bedingt, daß "man den Tests zumindestens unterbewußt einen höheren Objektivitätsgrad zutraut. Man glaubt offensichtlich daran, daß im Gegenteil bei konventionellen Prüfungen die subjektiven Schwankungen zugunsten des Prüflings ausschlagen können - oder man hofft es wenigstens".²⁾

-
- 1) Die Hauptgütekriterien sind:
"Objektivität", das ist der Grad der Unabhängigkeit des Testergebnisses vom Untersucher;
"Reliabilität", das ist der Grad der Genauigkeit, mit dem der Test die Messung einer Merkmalsausprägung gestattet;
"Validität", das ist der Grad der Exaktheit, mit dem der Test tatsächlich mißt, was er zu messen vorgibt. (Vgl. Lienert, Gustav A.: Testaufbau und Testanalyse, Weinheim/Bergstraße 1961, S. 12 ff.)
- 2) Wölker, Herbert: Prüfungen in programmierter Form, a.a.O., S. 2

Da konventionelle Prüfungen im allgemeinen weniger, aber komplexere Aufgaben stellen, bei den Testaufgaben jedoch viele voneinander unabhängige Einzelösungen gesucht werden, ist das Risiko einer schlechten Disposition bei den konventionellen Prüfungen größer. "Es ist viel leichter möglich, daß ein störbarer Prüfling einigen wenigen umfangreichen Aufgaben gegenüber in eine psychische Sperrung verfällt als gegenüber vielseitigen Frageserien, wie sie im allgemeinen bei Tests Verwendung finden, bei denen er rasch erkennt, daß er einige Detailaufgaben unschwer lösen kann, und damit seine Hemmungen überwindet."¹⁾

Zur besseren Übersicht sind hier die verschiedenen Aufgabentypen der Prüfungsverfahren zusammengestellt:²⁾

1. Aufgaben mit freier Aufgabenbeantwortung, das heißt die Formulierung der Lösung ist völlig frei. Dazu gehören Fachaufsatz sowie Kurzaufsatz.
2. Testaufgaben mit freier Aufgabenbeantwortung, das heißt die Formulierung der Lösung ist frei, aber es besteht nur eine als richtige Lösung fixierte Antwortmöglichkeit, z. B. Ergänzungsaufgaben oder Lückenaufgaben.
3. Testaufgaben mit gebundener Aufgabenbeantwortung, das heißt, es werden mehrere Antwortmöglichkeiten vorgegeben.

Zu dieser Gruppe gehören

- a) Auswahlantworten mit den beiden Varianten
 - aa) Richtig-Falsch-Aufgabe
 - ab) Mehrfach-Wahl-Aufgabe
- b) Ordnungsantworten mit den beiden Varianten
 - ba) Zuordnungsaufgabe
 - bb) Umordnungsaufgabe

1) Wölker, Herbert: Prüfung in programmierter Form, a.a.O., S. 2
2) Vgl. Lienert, Gustav A.: Testaufbau und Testanalyse, a.a.O., S. 22 ff.

"Gebundene Antworten unterscheiden sich von freien Antworten - um es zu wiederholen - vor allem dadurch, daß beim erstgenannten Antworttyp dem Prüfling zwei oder mehrere vorformulierte Antwortmöglichkeiten dargeboten werden, die er entweder anderen vorgegebenen Informationen zuzuordnen, die er umzuordnen oder aus denen er die einzig richtige bzw. beste Antwort auszuwählen hat."

a) Das Fachaufsatzthema

aa) Beschreibung und Beispiele

Dem Prüfling werden ein bis drei Themen aus einem oder verschiedenen Gebieten des Faches zur Behandlung vorgelegt. An der Bearbeitung eines dieser Themen wird die Leistung des Prüflings beurteilt.

Im Fach Betriebswirtschaft können die Themen beispielsweise lauten:²⁾

- Welche Rechtsformen der Unternehmung sind im Großhandel am meisten anzutreffen und warum?
- Welche wesentlichen Unterschiede bestehen zwischen OHG und KG (Haftung, Geschäftsführung, Vertretung, Firmenname, Gewinn- und Verlustbeteiligung)?
- Welche Arten von Vermittlern des Handelsverkehrs kennen Sie, und wie unterscheiden sich die verschiedenen Arten voneinander?

ba) Vor- und Nachteile

Bei einem Fachaufsatz handelt es sich um eine komplexe Leistung. Verschiedene Leistungsqualitäten können hier

1) Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivisierte Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 54
2) vgl. Beispiele aus den Kaufmannsgehilfen-Prüfungen, Prüfungsaufgaben der Arbeitsgemeinschaft der bayerischen Industrie- und Handelskammern, Winter 1964/1965 bis Winter 1968/69

untrennbar verschmolzen sein: Fachwissen, folgerichtiges Denken, Problembewußtsein, Abstraktionsvermögen, Beobachtungsgabe, Genauigkeit, Sachlichkeit, Ausdrucksfähigkeit, Gestaltungskraft, Phantasie und andere. "Der Aufsatz gibt ein umfassendes und nuancenreiches Bild der geistigen Kräfte des Schülers. Er ist zugleich Summe und Synthese dieser Kräfte."¹⁾

Gerade wegen dieser Komplexität des Leistungsbildes ist der Aufsatz als Prüfungsverfahren gleichermaßen geschätzt wie angegriffen. Die Argumente für wie gegen den Fachaufsatz dürften für die Erwachsenenprüfungen in ähnlicher Weise gelten wie für die traditionellen Prüfungen im Schulbereich. Der erwachsene Prüfling ist in seiner Leistungsstruktur im Vergleich zum jugendlichen differenzierter. Der Ältere kann Leistungsschwächen eher kompensieren als der Jüngere.

Die Verfechter des konventionellen Fachaufsatzes behaupten, daß dieser die einzige Möglichkeit zur ganzheitlichen Erfassung einer Prüfungsleistung und des Prüflings sei. Diese ganzheitliche Erfassung ist für den Erwachsenen ebenso anzustreben wie für den jugendlichen Prüfling. Die Befürworter des Aufsatzes argumentieren: "Wenn man etwa eine betriebswirtschaftliche Frage durch eine aufsatzähnliche Darlegung beantworten läßt, geht in die Art der Antwort einiges aus der Persönlichkeitsstruktur des Prüflings ein. Man gewinnt einen Eindruck von seinem Niveau, seiner Anstelligkeit und seinem Arbeitscharakter, wenn Handschrift und Darstellungsweise vorliegen."²⁾

Die Gegner bestreiten diese Behauptung energisch. Die "methodische Überlegung zeigt, daß der Begriff 'Ganzheitlichkeit' fehlerhaft verwendet wird, wenn man darunter nur die Komplexität einer konventionellen Aufgabe versteht. Ein Komplex von Teilvorgängen ist - um

1) Göller, Alfred: Zensuren und Zeugnisse, a.a.O., S. 107

2) Wölker, Herbert: Prüfungen in programmierter Form, a.a.O., S. 3

mit der Fachsprache zu reden - so sehr etwas 'Unsummenhaftes', daß eine Zerlegung in einzelne Sinneinheiten nicht nur ohne Schaden vorgenommen werden darf, sondern darüber hinaus noch wesentlich mehr Sinneinheiten in den Griff bekommt."¹⁾

Ein Nachteil der freien Formulierungsaufgabe des Fachaufsatzes oder des noch zu besprechenden Kurzaufsatzes ist, daß häufig nicht exakt das Wissen oder Nichtwissen zum Ausdruck kommt. Durch ausweichende Formulierungen kann der Prüfling über eventuelle Lücken hinwegtäuschen. Dies dürfte einem im Ausdruck etwas geübten Erwachsenen im Vergleich zum im allgemeinen weniger formulierstarken Jugendlichen eher gelingen.

Die Sprachgewandtheit erscheint dann als spezifische Fachleistung. "Umgekehrt gelingt es dem Sprachgewandten manchmal nicht, bei einer freien Frage etwas, was er weiß, schriftlich zum Ausdruck zu bringen."²⁾ Bei einem anderen Verfahren würde der Prüfling aber seine Kenntnisse nachweisen können.

Besondere Probleme liegen in der Bewertung. Bekanntlich ist die Korrektur und Bewertung eines Aufsatzes gemein schwierig und zeitraubend.

Im Hinblick auf die geforderte Objektivität und Ökonomie bei der Auswertung solcher Fachaufsatzleistungen im Bereich der kaufmännisch-wirtschaftlichen Erwachsenenbildung dürfte die Zukunft gegen dieses Verfahren zur Leistungserfassung sprechen.

b) Die Kurzaufsatz-Aufgabe

ab) Beschreibung und Beispiele

Die Kurzaufsatz-Aufgabe zählen wir zu den konventionellen Prüfungsverfahren. Sie steht dem Fachaufsatz-Thema

1) Wölker, Herbert: Prüfungen in programmierter Form, a.a.O., S. 3

2) Ebenda, S. 2

nahe. Im Gegensatz zu diesem sind hier mehrere Kurzaufsätze zu verschiedenen Fragenkreisen zu bearbeiten. In der Regel werden fünf einzelne Fragen gestellt. Daraus ergibt sich für den Prüfling eine gewisse Risikostreuung.

Beispiele aus der Prüfungspraxis sind:¹⁾

- Welche Arten von Indossamenten gibt es?
- Was ist zu tun, wenn ein Wechsel vom Bezogenen nicht eingelöst wird?
- Was ist die Notadresse und welche Bedeutung hat sie für den Aussteller des Wechsels?
- Welche Überlegungen führen zur Gründung einer
 - a) OHG
 - b) stillen Gesellschaft
 - c) Kommandit-Gesellschaft auf Aktien
 - d) Aktien-Gesellschaft?
- Welcher Unterschied besteht zwischen OHG und KG?
- Was versteht man unter Menschenführung?
- Wann erlischt die Prokura?
- Welcher Unterschied besteht zwischen Prokura und der Handlungsvollmacht?

bb) Vor- und Nachteile

Die Kurzaufsatz-Aufgaben herrschen in der Schulpraxis als Prüfungsaufgaben im Fach Betriebswirtschaft vor.²⁾

Im allgemeinen gilt das schon beim Fachaufsatz-Thema Gesagte. "Die Lösungen können bei diesem Antworttyp

1) Beispiele aus Abschlußprüfungen für die dreijährigen Handelsschulen in Nürnberg aus den Jahren 1964 bis 1969

2) Vgl. Schermer, Peter: Schülerselbsttätigkeit im betriebswirtschaftlichen Unterricht durch die Verwendung von Situations- und Lückenaufgaben, in: Der Merkur-Bote, Vierteljahresschrift für Wirtschaftsschulen, 13. Jahrgang, Rinteln 1965, Heft 1/1965, S. 416 ff.;
Castner, Thilo: Die schriftliche Prüfung - Themenstellung und Korrektur - dargestellt am Fach Volkswirtschaftslehre, in: Der Merkur-Bote, Vierteljahresschrift für Wirtschaftsschulen, 16. Jahrgang, Rinteln 1968, Heft 3/1968, S. 211 f.

nicht mit den eindeutigen Kategorien 'richtig' oder 'falsch', sondern - entsprechend ihrer Qualität und Quantität - nur als mehr oder weniger zutreffend und umfassend gemäß bestimmten Kriterien bewertet werden.¹⁾ Die Komplexität der Bewertungsgesichtspunkte macht eine objektive Auswertung der Kurzaufsatz-Aufgabe schwierig, oft sogar unmöglich. Die Auswertungszeit muß höher angesetzt werden als bei den anschließend zu beschreibenden gebundenen Aufgabentypen. Für ein Gesamturteil kann diese Aufgabenart jedoch dem erfahrenen Auswerter als zusätzliches Verfahren dienen, wenn besondere Gegebenheiten vorliegen.

Formulierungsfähigkeit und stilistische Begabung lassen sich zwar auch mit der Kurzaufsatz-Aufgabe nachweisen, aber für eine Kontrolle des Fachwissens in Betriebswirtschaftslehre bieten sich andere Methoden an. Durch den Einsatz des noch zu besprechenden Antwort-Auswahl-Verfahrens könnten in der gleichen Zeit fünf- bis zehnmal soviel betriebswirtschaftliche Fachfragen gestellt und beantwortet werden wie bei Fragen, die einen Kurzaufsatz verlangen.

Erwähnt werden soll hier auch, daß das Wissen des Prüflings um das Verfahren, das zur Prüfung eingesetzt wird, seine Vorbereitung und sogar das Leistungsbild beeinflußt.

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Untersuchung, in der nachgewiesen wird, daß eine Probandengruppe im Versuchsbeispiel, in dem das reproduzierte Wissen gemessen wurde, am besten abschnitt, die sich auf die Lösung von Kurzaufgaben vorbereitet hatte. Ihr folgte die Gruppe, die einen Ergänzungstest erwartet hatte. Die vergleichbaren Gruppen, die sich auf die Prüfung mittels gebundener Aufgabenbeantwortung prä-

1) Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivierte Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 67

pariert hatten, konnten nur weniger Wissen nachweisen.¹⁾ Die Kurzaufsatzmethode ist "möglicherweise besonders geeignet, die geforderte Wissensaktualität zum Ausdruck zu bringen".²⁾ Umfangreiche Untersuchungen wären nötig, um diese Vermutung zu bestätigen oder zu widerlegen.

Eine speziellere, aber in unserem Zusammenhang besonders interessante Frage wäre, ob und inwieweit Erwachsene im Vergleich zu Jugendlichen bei einzelnen freien oder gebundenen Aufgabentypen unterschiedlich Erfolg haben. So ist bekannt, daß die Schnelligkeit der Lösungsbewältigung altersabhängig ist. Ältere Probanden schneiden in Schnelligkeitstests weniger gut ab als in vergleichbaren Niveautests.³⁾ Aus dieser Erkenntnis ist besonders der Zeitbemessung in Erwachsenenprüfungen Aufmerksamkeit zu schenken.

c) Die Ergänzungsaufgabe

ac) Beschreibung und Beispiele

Die Ergänzungsaufgabe oder Schlüsselwort-Ergänzungsaufgabe ist die Form der freien Aufgaben-Beantwortung, die in Tests - insbesondere beim Lückentest - eingesetzt wird. Die Antwort ist frei zu formulieren, meistens ist nur ein Wort in den vorbereiteten Text einzusetzen.

Wenn in dem vorformulierten Textzusammenhang "ein und nur ein vorher als richtige Lösung fixiertes Wort, Zeichen, Symbol"⁴⁾ zu ergänzen ist, kann man von einer definitiven Ergänzungsaufgabe oder Kurzantwort beziehungsweise Ergänzungsaufgabe sprechen. Diese steht im Gegensatz zu der komplexen Form, die eine aus mehreren

1) Vgl. Lienert, Gustav A.: Testaufbau und Testanalyse, a.a.O., S. 33 f.

2) Ebenda, S. 34

3) Vgl. ebenda, S. 41

4) Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivierete Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 64

Teilen bestehende Ergänzung oder Antwort vorsieht und "die in den meisten Fällen weder inhaltlich noch hinsichtlich ihres Umfangs als eindeutig richtige oder falsche Lösung bestimmbar ist".¹⁾ Diese komplexe Form kommt in der Schwierigkeit der Auswertung der Kurzaufsatz-Aufgabe nahe. Sie sollte daher nur dann verwendet werden, "wenn sich nach eingehender Prüfung der Möglichkeiten anderer Antworttypen herausstellt, daß sich ein bestimmtes Lernziel nur mittels einer komplexen Antwortreaktion angemessen überprüfen läßt".²⁾ Hier einige Beispiele aus der Lehre der Unternehmungsformen:³⁾

Die Kommanditgesellschaft

Jede KG besteht aus mindestens einem (Fremdwort:) und mindestens einem (Fremdwort:).

Gesellschaftszweck ist der Betrieb eines unter gemeinschaftlicher

Die Pflichten und Rechte des Vollhafterers sind dieselben wie die des Gesellschafters einer

Die Pflichten und Rechte des Teilhafterers: Der Teilhafter muß seine leisten; bis zu dieser Höhe nimmt er auch am etwaigen teil. Bestehen für den Teilhafter Arbeitspflicht und Wettbewerbsverbot? Ja/Nein.

Der Teilhafter kann den Handlungen der Vollhafter bei außergewöhnlichen Geschäften*..

Gewinnverteilung: Falls nicht im anders vorgesehen, erhält jeder Gesellschafter zunächst 4 % auf seine Der Rest wird in einem verteilt, nicht nach, wie bei der OHG.

1) Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivierete Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 64

2) Ebenda, S. 64

3) Vgl. Lückenaufgaben nach A. Heiser, a.a.O., hier: . Unternehmungsformen

Die Aktie

Arten; a) Inhaberaktien werden durch einfache Übergabe übertragen.

b) Namensaktien lauten auf den des Inhabers und sind im Aktienbuch der Gesellschaft eingetragen. Ihre Weitergabe erfolgt mit einem

Rechte aus der Aktie: a) Anspruch auf

b) Teilnahmerecht an der und Stimmrecht

c) bei der Auflösung: Anspruch auf Anteil am

d) bei Ausgabe neuer Aktien
.....

bc) Vor- und Nachteile

Der betriebswirtschaftliche Stoff enthält eine Reihe von Definitionen. Diese Begriffserklärungen lassen sich sinnvoll als Lückenaufgaben stellen. Hier kann geprüft werden, inwieweit die Fachtermini beherrscht und korrekt verwendet werden.¹⁾

Die Ergänzungs-Aufgabe ermöglicht eher als die Kurzaufsatz-Aufgabe eine objektive Bewertung, denn der Prüfling wird gezwungen, eine bestimmte Lösung zu geben und kann weniger umschreiben.

Da jedoch die Lösung einer Ergänzungs-Aufgabe nicht auf Auswahl-Antworten beschränkt ist, wird die Bewertung dadurch wieder erschwert, daß nicht immer eindeutig der Grad der Richtigkeit entscheidbar ist. "Frei formulierte Antworten können zwar die qualitative Auswertung bereichern, die quantitative und statistische Analyse der Testergebnisse jedoch nicht unerheblich erschweren."²⁾

1) Vgl. Butsch, Karlheinz: Neue Prüfungsmethoden bei der schriftlichen Lehrabschlußprüfung, a.a.O., S. 4

2) Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivierete Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 67

Im vorhergehenden Beispiel eines Lückentextes, der im Rahmen eines unterrichtspraktischen Versuchs in einer Handelsschulklasse zur Leistungskontrolle benutzt wurde,¹⁾ kamen beispielsweise folgende Antworten an der mit * bezeichneten Stelle: "widersprechen", "nicht zustimmen". Auch die Ergänzungen "mitreden", "hineinreden", "Einspruch erheben", "eingreifen", "einschreiten", sind sachlich tragbar, aber sprachlich nicht in den Text passend. Die weiter vorkommenden Vorschläge "beraten", "Einsicht oder Einblick nehmen" sind von einer richtigen Lösung noch weiter entfernt.

Es soll jedoch wegen möglicher Zweifelsfälle, die durch sorgfältige Formulierungen der Textvorlagen eingeschränkt werden können, die Stärke des Aufgabentypus Ergänzungsaufgaben vor allem gegenüber gebundenen Testaufgaben nicht übersehen werden. Die Lösungsfindung ist produktive Leistung des selbsttätigen Prüflings, bei der die Ratemöglichkeit reduziert ist. "Selbst wenn der Schüler Lösungen zu raten versuchen würde, muß er zunächst selbst Ratemöglichkeiten produzieren, indem er sich an wahrscheinlich richtige Antworten zu erinnern versucht, diese miteinander vergleicht und die seiner Ansicht nach wahrscheinlichste Lösungsmöglichkeit aussondert."²⁾

Gerade der Erwachsene mag dieses Prüfungsverfahren, das ihn an das Lösen von Kreuzworträtseln erinnert. Nur gelegentlich wird durch die Fragestellung eine Antwort suggeriert, so daß die Denkleistung gering ist. Im allgemeinen veranlassen Ergänzungsaufgaben zum gründlichen Nachdenken. Sie sind deshalb besonders geeignet, wenn die Fähigkeit zur Reproduktion von Sachverhalten und Zusammenhängen geprüft werden soll.³⁾

1) Vgl. Steinmetz, Helga: Leistungserfassung und Leistungsbewertung, ein unterrichtspraktischer Versuch, in: Wirtschaft und Erziehung, 22. Jahrgang, Wolfenbüttel 1970, Heft 12, S. 536 ff.

2) Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivierte Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 66

3) Vgl. ebenda, S. 66

d) Die Richtig-Falsch-Aufgabe oder die Alternativantwort

ad) Beschreibung und Beispiele

Bei diesem Aufgabentypus hat der Prüfling zwischen zwei gegebenen Möglichkeiten zu entscheiden. Es ist dabei gleich, ob eine Antwort als richtig oder falsch zu kennzeichnen ist oder ob die Entscheidung für eine von zwei gegebenen Antworten gefordert wird.¹⁾

Hier einige Beispiele:

- Zur Gründung einer AG sind mindestens fünf Gründer erforderlich. Richtig - Falsch
- Ist die AG eine Personengesellschaft? Ja - Nein
- Die Beiträge zur gesetzlichen Unfallversicherung werden ^{ganz} _{halb} vom Arbeitgeber getragen.

bd) Vor- und Nachteile

Die Formulierung der Richtig-Falsch- oder Alternativ-Antworten ist relativ einfach. Es ist darauf zu achten, daß die Lösungen nicht unfreiwillig gegebene Lösungshilfen enthalten. Gewitzte Prüflinge können sonst an der Art der Formulierung die richtige Lösung erkennen. "Falsche Feststellungen sind häufig durch Wendungen wie 'alle', 'immer', 'jeder', 'niemals' identifizierbar, richtige Lösungen dagegen enthalten nicht selten die Wörter 'oft', 'in der Regel', 'meist'."²⁾

Bei der Auswertung der Aufgabenlösungen ergeben sich keinerlei Probleme. Da die notwendigen Lösungszeiten kurz sind, können viele Fragen gestellt und so ein umfangreiches Stoffgebiet in verhältnismäßig kurzer Zeit geprüft werden. Wegen dieser Vorteile werden die Richtig-Falsch- oder Alternativ-Antworten in Prüfungen eingesetzt.

1) Vgl. Ingenkamp, Karlheinz: Die deutschen Schulleistungstests, a.a.O., S. 41

2) Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivisierte Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 55

Doch die Nachteile dieser Aufgabenart sind nicht zu übersehen: Es ist nicht immer leicht, eine Frage oder ein Problem so zu formulieren, daß eine Bejahung oder Verneinung eine eindeutige Antwort ist. Im allgemeinen gilt: je komplexer der Inhalt, um so weniger wird sich der Richtig-Falsch-Aufgabentyp für die Einkleidung der Aufgabe eignen.¹⁾ Andere Verfahrensarten sind dann vorzuziehen. "Wenn die gedankliche Strukturierung eines Problems und Gedächtnisleistungen für die Lösungsfindung keine wesentliche Rolle spielen, empfiehlt sich die Verwendung des AV (Alternativantwort)-Typs, der wahrscheinlich am besten geeignet ist, reines Faktenwissen abzurufen."²⁾

Ein weiterer Nachteil ist die relativ hohe Ratewahrscheinlichkeit für richtige Lösungen (50 %). Durch die Zufallslösungen wird die Zuverlässigkeit dieser Aufgabenart herabgesetzt. Doch kann die Chance, mit Raten ein ausreichendes Ergebnis zu erzielen, durch eine entsprechende Zufallskorrektur und Vermehrung beziehungsweise Ergänzung der Aufgaben eingeschränkt werden.³⁾

e) Die Mehrfach-Wahl-Aufgabe

ae) Beschreibung und Beispiele

Es werden zu jeder Frage mehrere Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Der Prüfling soll die richtige/(n) anstreichen. Dieser Aufgabentyp zeichnet sich durch eine ökonomische Durchführung und Auswertung aus. Lernpsychologisch sind die vielfältigen Möglichkeiten dieses Antworttyps, unterschiedliche Lern- und Denkleistungen zu erfassen, bedeutsam.⁴⁾

1) Vgl. Lienert, Gustav A.: Testaufbau und Testanalyse, a.a.O., S. 29

2) Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivierete Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 55

3) Vgl. Lienert, Gustav A.: Testaufbau und Testanalyse, a.a.O., S. 56 und 79 f.;
Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivierete Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 55

4) Vgl. ebenda, S. 55

Die folgenden Beispiele zeigen, wie die Fragen als Wissensfragen mit einer oder mehreren richtigen Antworten gestellt oder in Situationsaufgaben eingekleidet mehr als Denkaufgaben formuliert sein können.¹⁾

- Wissensfrage mit einer richtigen Antwort:²⁾

Was bedeutet die Bedingung "brutto für netto" im Angebot?

- a) Der Lieferer trägt die Verpackungskosten
- b) Für die Verpackung wird der gleiche Preis wie für die Ware berechnet
- c) Die Verpackung muß zurückgeschickt werden
- d) Die Verpackung wird zum Selbstkostenpreis berechnet
- e) Die Durchschnittstara wird berechnet
- f) Die Effektivtara (wirkliche Tara) wird berechnet

- Wissensfrage mit mehreren richtigen Antwortvorgaben:³⁾

Welche der folgenden Gesellschaften zählen zu den Personengesellschaften?

- a) GmbH
- b) Offene Handelsgesellschaft
- c) Kommanditgesellschaft
- d) Aktiengesellschaft
- e) Kommanditgesellschaft auf Aktien
- f) Genossenschaft
- g) Berggewerkschaft
- h) Reederei
- i) Stille Gesellschaft
- k) Gesellschaft des BGB

-
- 1) Vgl. NORMTEST-ELECTRONIC-SYSTEM, Prüfungsprogramme mit elektronischer Auswertung, Hrsg. Dr. August Leth, a.a.O., S. 10; Wölker, Herbert: Zensuren aus dem Computer, a.a.O., S. 104
 - 2) Vgl. NORMTEST-ELECTRONIC-SYSTEM, a.a.O., S. 10
 - 3) Vgl. Wölker, Herbert: Zensuren aus dem Computer, a.a.O., S. 104

- Situationsaufgabe mit einer richtigen Antwort:¹⁾

Ein Käufer kommt in ein Geschäft, um eine Mängelrüge zu erteilen. Da der Inhaber nicht anwesend ist, wendet er sich an einen jungen Angestellten. Dieser vergißt, seinem Chef davon Kenntnis zu geben. Gilt die Mängelrüge als erteilt?

- a) Nein, sie muß schriftlich erteilt werden
- b) Ja, der Angestellte ist zur Entgegennahme verpflichtet
- c) Nein, man muß dem Inhaber oder einem Handlungsbevollmächtigten davon Mitteilung machen
- d) Nein, weil der Inhaber ohne Verschulden von der Mängelrüge nichts erfahren hat

Im nächsten Beispiel²⁾ soll gezeigt werden, in welchem erheblichem Umfange Mehrfach-Wahl-Aufgaben "ein an die Wurzeln des Problems gehendes Denken provozieren können".³⁾ Die Lösungsfindung fordert produktive Denkleistungen vom Typ des Vergleichens, Begründens und Kombinierens.⁴⁾

- In einem Industriebetrieb sind Umsatz, Einkaufspreis und Verkaufspreis einer Handelsware gegenüber dem Vorjahre gleichgeblieben. Der durchschnittliche Lagerbestand hat sich jedoch gegenüber dem Vorjahr erhöht. Daraus ergibt sich zwingend, daß
- a) die durchschnittliche Lagerdauer gestiegen ist
 - b) die durchschnittliche Lagerdauer gefallen ist
 - c) die Umschlagshäufigkeit gestiegen ist
 - e) der Inventurbestand gestiegen ist
 - f) der Inventurbestand gefallen ist
 - g) die Liquidität der Unternehmung gefallen ist

1) Vgl. NORMTEST-ELECTRONIC-SYSTEM, Prüfungsprogramme mit elektronischer Auswertung, Hrsg. Dr. August Leth, a.a.O., S. 10

2) Vgl. Wölker, Herbert: Zensuren aus dem Computer, a.a.O., S. 104 f.

3) Ebenda, S. 104 f.

4) Vgl. Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivierte Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 57

be) Vor- und Nachteile

In der Mehrfach-Wahl-Aufgabe sind die Vorteile des Richtig-Falsch- und des Ergänzungs-Aufgabentyps vereinigt. Die Durchführung und die Auswertung sind einfach wie bei der Richtig-Falsch-Aufgabe, die relative Zufallsunabhängigkeit besteht ähnlich wie bei der Ergänzungsaufgabe.¹⁾

Als Vorteil gegenüber einer bereits behandelten freien Aufgabenform, dem Kurzaufsatz, soll berücksichtigt werden, daß der Prüfling in einer Stunde 30 bis 50 Fragen beantworten kann. In der Kurzaufsatzform rechnet man in der gleichen Zeit mit der Bearbeitung von etwa fünf bis höchstens zehn Fragen. Ein größeres Stoffgebiet kann also in relativ kurzer Zeit geprüft werden. Da unsere Prüfungen heute zu Massenprüfungen tendieren, spielt die Ökonomie der Prüfungen bei weitestgehender Objektivität eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Die Tatsache, daß der Prüfling seine Antwort beim Antwort-Auswahl-Verfahren nicht selbst formulieren muß, bringt neben dem Vorteil einer schnelleren Auswertbarkeit auch den einer objektiveren Leistungsfeststellung. Die Wertvorstellungen des Prüfers können nicht unkontrolliert in die Leistungsbeurteilung eingehen. "Solche Leistungsprüfungen sind so unabhängig von jeder persönlichen Bewertung, daß ihre Auszählung auch von elektronischen Geräten vorgenommen werden kann."²⁾ Diese Objektivität wird nicht nur vom Jugendlichen, sondern auch in besonderem Maße vom Erwachsenen als Sicherheit, nicht einem subjektiven Urteil eines einzelnen Prüfers ausgesetzt zu sein, geschätzt.

Der Aufbau guter Mehrfach-Wahl-Aufgaben erfordert Einfühlungsvermögen und Erfahrung, da eine ausreichende Zahl von Wahlantworten gefunden werden muß, die nur eine Bestantwort und mehrere gleichwertige Alternativantworten enthält. Sind die Alternativantworten nicht gleichwertig,

1) Vgl. Lienert, Gustav A.: Testaufbau und Testanalyse, a.a.O., S. 31

2) Seelig, Günther F.: Arbeitsanweisung für objektivierte Leistungsprüfungen, Teil I, a.a.O., S. 52

das heißt, daß sie vom nicht-wissenden Prüfling als absurd erkannt werden, ist die Suggestivwirkung zu groß. Reduziert sich die Mehrfach-Wahl-Antwort zu einer Alternativ-Wahlmöglichkeit, so entsteht eine Richtig-Falsch-Aufgabe. Die relative Zufallsunabhängigkeit ist nicht mehr gegeben.¹⁾

Von Mehrfach-Wahl-Aufgaben ist also abzusehen, wenn das Formulieren genügend gleichwertiger Wahlantworten zu große Schwierigkeiten bereitet. "Zur Verringerung der Rate-wahrscheinlichkeit sollte jede Aufgabe mindestens vier Auswahl-Antworten enthalten."²⁾

Die Zahl der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten soll sich nach der Art des zu lösenden Problems wie auch nach dem Alter der Adressatengruppe richten. Erwachsene Prüflinge können mehr Alternativen übersehen als jüngere Schüler. Der Erwachsene kann leicht fünf und mehr Alternativen überblicken. Es wird immer wieder auf die Möglichkeit des Ratens bei den Mehrfach-Wahl-Aufgaben hingewiesen. Dazu muß entgegnet werden, daß bei sorgfältiger Aufstellung der Aufgaben dieser Nachteil weitestgehend ausgeschaltet werden kann. Daneben ist es möglich, die Ratefreudigkeit durch ein Minus-Punkte-System für falsche Antworten zu hemmen.³⁾

Als Nachteil der Mehrfach-Wahl-Aufgabe kann betrachtet werden, daß die mitgegebene richtige Lösung die "Spontanaktivität" und "Denkkraft" nicht hinreichend fordert und daher diese Eigenschaften nicht gewertet werden können.⁴⁾ Es wird durch die Mehrfach-Wahl-Aufgaben bereits das latente, durch Ergänzungs-Aufgaben aber erst das manifestierte Lerngut reproduziert.⁵⁾ Daher sind Mehrfach-

1) Vgl. Lienert, Gustav A.: Testaufbau und Testanalyse, a.a.O., S. 31 und Ingenkamp, Karlheinz: Die deutschen Schulleistungstests, a.a.O., S. 45 ff.

2) Seelig, Günther F.: Arbeitsanweisung für objektivierte Leistungsprüfungen, Teil I, a.a.O., S. 53

3) Vgl. Butsch, Karlheinz: Neue Prüfungsmethoden bei der schriftlichen Lehrabschlußprüfung, a.a.O., S. 7

4) Vgl. Lienert, Gustav A.: Testaufbau und Testanalyse, a.a.O., S. 31

5) Vgl. ebenda, S. 31

Wahl-Aufgaben weniger geeignet, wenn die Lösungsfindung durch den Prüfling selbsttätig erfolgen soll.

Der Prüfling muß den Lernstoff genau kennen, da er aus den Antworten mit verwandter Aussage die richtige Lösung herausfinden muß. Es gibt kein "sowohl - als auch" durch vorsichtige Formulierung.¹⁾

Selbstverständlich wird bei dieser Prüfungsform die Ausdrucksweise nicht besonders geschult. Das ist ein anerkannter Nachteil. Die Pflege von Deutschkenntnissen ist zwar als Prinzip zu bejahen, doch sollte man bei Fachprüfungen die Deutschkenntnisse nicht in den Vordergrund stellen. Im übrigen dürfen Lern- und Übungseffekt in Prüfungsverfahren nicht überbewertet werden. Es darf angenommen werden, daß ein Versagen in Betriebswirtschaftslehre nicht vornehmlich auf schlechtem Ausdruck beruht, sondern im allgemeinen einfach auf einem Mangel an grundlegenden Fachkenntnissen.

Ein anderer gegen diese Aufgabenform vorgebrachter Einwand, nämlich die Prüflinge würden sich falsche Antworten einprägen, hat sich nicht aufrechterhalten lassen.²⁾

Auch das Vorurteil, daß mit den modernen Testaufgaben nur angelerntes Wissen abgefragt würde, ist unberechtigt. Es ist eine Frage der Methodik der Aufgabenstellung, ob und inwieweit Gedächtnis- oder Denkleistung verlangt werden. "Antwort-Auswahl-Aufgaben können nicht nur das Erinnern prüfen, sondern auch die Anwendung von Gedächtnismaterial und das Verstehen. Darüber hinaus können solche Aufgaben auch Anforderungen an das Denken stellen. Nicht immer wird eindeutig zu klären sein, welche dieser Anforderungen überwiegt."³⁾

Das Prüfen der Erinnerungsfähigkeit ist jedoch am einfachsten. "Es kann die Erinnerung an Tatsachen gefordert werden oder an Regeln und Vorgehensweisen. Auch das Be-

1) Vgl. Butsch, Karlheinz: Neue Prüfungsmethoden bei der schriftlichen Lehrabschlußprüfung, a.a.O., S. 7

2) Vgl. NORMTEST-MITTEILUNGEN, Hrsg. NORMTEST GmbH, Frankfurt (M), Bad Homburg v.d.H. 1967, S. 10

3) Seelig, Günther: Arbeitsanweisung für objektivierte Leistungsprüfungen, Teil I, a.a.O., S. 53

herrschen von Routinearbeiten ist ebenso wie die einfache Reproduktion eine Forderung an die Erinnerungsfähigkeit der Schüler."¹⁾ Das Verstehen erfordert eine Anwendung von Kenntnissen und eine "Übertragung von Erkenntnissen, die in anderen Bereichen gewonnen wurden, auf das berührte Wissensgebiet".²⁾

Besonders die als Situationsaufgaben gestellten Fragen verlangen eine Anwendung des Gedächtniswissens und damit eine Denkleistung. Mehrfach-Wahl-Aufgaben können bei entsprechender Formulierung den Prüfling zu unterschiedlichen Denkleistungen stimulieren. "Es kann von ihm verlangt werden, einmal gelernte Verbindungen (Assoziationen) zu reproduzieren oder verschiedene Alternativen nach bestimmten Kriterien zu klassifizieren. Er kann dazu aufgefordert werden, Problemlösungen selbsttätig zu erarbeiten und mit vorgegebenen Lösungen zu vergleichen ... Er kann schließlich durch bestimmte Formulierungen und bestimmte äußere Formen des Antworttyps zum kritischen Durcharbeiten eines Problems oder zum Finden von Fehlern und Widersprüchen innerhalb eines Text- bzw. Aufgabenzusammenhangs angeregt werden."³⁾

ce) Unterscheidung von Mehrfach-Wahl-Aufgaben nach dem Frageninhalt

Nach dem Inhalt der einzelnen Fragen können wir vier Aufgabentypen unterscheiden, die kurz vorgestellt werden sollen.⁴⁾

(1) Definitionsaufgaben

Hier wird geprüft, ob der Prüfling die Terminologie versteht. Ein großer Teil der Mehrfach-Wahl-Aufgaben ist als Definitionsaufgaben zu klassifizieren, denn das Ver-

1) Seelig, Günther: Arbeitsanweisung für objektivierte Leistungsprüfungen, Teil I, a.a.O., S. 53

2) Ebenda, S. 53

3) Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivierte Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 60

4) Vgl. Hopf, Barbara: Das Prüfungswesen im Funkkolleg "Erziehungswissenschaft", Zur Methodik und Didaktik, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 6, Dezember 1969, S. 255 f.

ständnis der Terminologie ist für die Beschäftigung mit einem Fachgebiet wie Betriebswirtschaftslehre Voraussetzung und soll daher entsprechend gründlich geprüft werden.

Hier zwei Beispiele:¹⁾

- Was versteht das HGB unter einer Firma?

- a) Einen kaufmännischen Betrieb
- b) Eine Unternehmungsform
- c) Den Arbeitgeber
- d) Den Geschäftsnamen eines Vollkaufmanns

- Wann kann man von einer "Sachfirma" sprechen?

- a) Bei Firmennamen mit Gesellschaftszusatz
- b) Bei Firmennamen mit Branchenbezeichnung
- c) Bei Firmennamen, bei denen der Inhaber anders heißt
- d) Bei Firmennamen von Kapitalgesellschaften

(2) Erkennen von Strukturen oder Situationen

Der Prüfling soll mit seiner Antwort zeigen, daß er Strukturen, Situationen, Zusammenhänge von Tatbeständen oder Sachverhalten erkennen oder wiedererkennen kann. Gelegentlich ist ein Analogiedenken Voraussetzung, um von bereits Bekanntem zu Unbekanntem schließen zu können.

Anschließend zwei Beispiele, die als Frageninhalt das Erkennen von Strukturen oder Situationen aufweisen:²⁾

- Um Auswüchse in der Werbung zu verhindern, gibt es bereits seit 1909 ein Gesetz gegen den unlauteren Wettbewerb. Es soll sowohl den Kunden vor Übervorteilung als auch den Konkurrenten vor Schädigung durch unlautere Methoden schützen.

Welche der folgenden Fälle stellen einen unlauteren Wettbewerb dar und sind strafbar?

- a) Unrichtige Angaben über die Beschaffenheit der Ware
- b) "Bei Meyer kauft man am billigsten"
(Die Behauptung stimmt nachweislich)

1) Vgl. MERKUR-Programm-Aufgaben, System Frömsdorf, Großhandelsbetriebslehre III, Reihe P 123/A 2, a.a.O.

2) Vgl. NORMTEST-Arbeitsblätter, Arbeitsblätter für maschinelle Vorkorrektur, hier: Wirtschaftskunde (Einzelhandel), Arbeitsblatt Nr. 11, Schaufenster und Werbung, Aufgabenstellung Dipl. HdL. E. Knies, Dr. A. Letb. 220

- c) "Meyer in Preis und Qualität unübertroffen"
 - d) "Es gibt nichts besseres als Meyer-Schokolade"
 - e) Waren werden aus Reklamegründen an der Ladentür verschenkt
- Der Blickfang eines Schaufensters soll die Aufmerksamkeit der Passanten auf sich ziehen und sodann auf die Ware hinweisen. Man weiß, daßes wegen der Betrachtungsgewohnheiten des Menschen von Bedeutung ist, an welcher Stelle der Blickfang des Schaufensters aufgestellt wird. Was ist richtig? (vom Betrachter aus gesehen)
- a) Links etwas unter Augenhöhe
 - b) Rechts etwas unter Augenhöhe
 - c) Mitte in Augenhöhe
 - d) Links über Augenhöhe
 - e) Rechts über Augenhöhe

(3) Überprüfen von Thesen oder Behauptungen

Dieser Aufgabentyp verlangt das Anwenden von Gelerntem und folgerichtiges Denken.

Dazu ein Beispiel:¹⁾

- G. Kremer übernimmt die OHG Menzer & Co. als Alleininhaber. Es wird behauptet, G. Kremer könne das Geschäft ohne weiteres unter der alten Firma fortführen. Stimmt diese Behauptung?
- a) Ja
 - b) Nein
 - c) Nur mit Einwilligung des bisherigen Inhabers
 - d) Nur mit dem Zusatz "Inhaber G. Kremer"

Eine weitere Möglichkeit zu diesem Aufgabentyp wäre, von Unternehmungen einer bestimmten Branche verschiedene Bilanzen vorzulegen und einige Aussagen anhand der vorgegebenen Zahlen prüfen zu lassen, wie zum Beispiel:

- Bei einer der Bilanzen handelt es sich um eine sogenannte "Unterbilanz", welche ist es?
- Bei einer der Bilanzen ist das Verhältnis von Anlage- und Umlaufvermögen als normal anzusehen, welche ist gemeint?

1) Vgl. MERKUR-Programm-Aufgaben, System Frömsdorf, Großhandelsbetriebslehre III, Reihe B 122/A 2, S. 20

- Bei einer der Bilanzen ist das vorhandene Eigenkapital im Verhältnis zum in Anspruch genommenen Fremdkapital sehr hoch, welche Bilanz wird hier angesprochen?

(4) Textinterpretationen

Es werden Textstellen zum Beispiel aus Geschäftsberichten oder Wirtschaftsnachrichten, aus Gesetzestexten oder einschlägigen theoretischen Untersuchungen zur Interpretation vorgelegt. Der Prüfling hat zu untersuchen, welche als Hauptinhalt einer Aussage anzusehen ist oder welche Problemkreise angesprochen werden. Dabei kommt es besonders auf kritisches, konzentriertes Lesen an.

Hier ein Beispiel:

- Kreuze an, in welchem der folgenden Zitate das Kosten-deckungsprinzip angesprochen ist.
 - a) Der Kaufmann, der Warenkreditgeschäfte betreibt, soll vor dem hiermit möglicherweise verbundenen Vermögensschaden geschützt werden, indem ihm die aus der Kreditgewährung entstehenden Verluste ersetzt werden.
 - b) Nach dem Gesetz über das Kreditwesen vom 10. Juli 1961, das am 1. Januar 1962 in Kraft getreten ist, sind Banken, auch Kreditinstitute genannt, kaufmännische Unternehmungen, die gewerbsmäßig den Zahlungs-, Kredit- und Kapitalverkehr durchführen.
 - c) Die Gemeinkosten fallen für den ganzen Betrieb oder für eine größere Menge von Produkten gemeinsam an.
 - d) Ziel der Unternehmung ist, daß der Ertrag jeweils den Aufwand decken soll, so daß weder Gewinn noch Verlust entsteht.
- f) Die Zuordnungs-Aufgabe
- af) Beschreibung und Beispiele

Bei der Zuordnungs-Aufgabe werden dem Prüfling zwei Reihen vorgestellt. In der ersten Reihe befinden sich Fakten (Sätze, Wörter), denen die Pendants aus der zweiten Reihe

zugeordnet werden müssen.¹⁾

Beispielsweise lassen sich Begriffe und definitorische Beschreibungen, Ober- und Unterbegriffe, Gesetzmäßigkeiten und Beispiele einander zuordnen. Die Zuordnungs-Aufgabe kann verschieden formuliert und angeordnet werden. Die entsprechenden Zuordnungsreihen müssen nicht gleich lang sein.²⁾

Hier ein Beispiel aus dem Zahlungsverkehr:³⁾

- Bei der Vornahme von Zahlungen können verschiedene Situationen vorkommen; je nach der vorliegenden Situation müssen andere Formulare verwendet werden. Ordnen Sie die bei den Formularen stehenden Ziffern den entsprechenden Situationen zu.

- a) nur der Zahlungsempfänger besitzt ein Konto
bei einem Kreditinstitut
b) nur der Zahlende besitzt ein Konto bei einem
Kreditinstitut
c) nur der Zahlungsempfänger besitzt ein Konto
bei einem Postscheckamt
d) nur der Zahlende besitzt ein Konto bei einem
Postscheckamt
e) Zahlender und Zahlungsempfänger besitzen
Konten bei einem Kreditinstitut
f) Zahlender und Zahlungsempfänger besitzen
Konten bei einem Postscheckamt
g) Zahlender und Zahlungsempfänger besitzen
keine Konten

- ..1.. Überweisung
- ..2.. Barscheck
- ..3.. Zahlkarte
- ..4.. Zahlschein
- ..5.. Postanweisung

1) Vgl. Ingenkamp, Karlheinz: Die deutschen Schulleistungstests, a.a.O., S. 43

2) Vgl. Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivierte Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 61 f.

3) Vgl. Wölker, Herbert: Zensuren aus dem Computer, a.a.O., S. 106 f.

bf) Vor- und Nachteile

Die Zuordnungs-Aufgaben haben in etwa die gleichen Eigenschaften wie die Mehrfach-Wahl-Aufgaben. Zuordnungs-Aufgaben "bieten in erster Linie eine schnelle und relativ umfassende Informationsmöglichkeit über einen vom Schüler zu beherrschenden Bereich fundamentalen Fachwissens. Darüber hinaus können sie zur Prüfung logischer Denkleistungen herangezogen werden".¹⁾

Im Schwierigkeitsgrad können die Zuordnungs-Aufgaben so variiert werden, daß sich eine vollständige Zuordnung der Elemente ergibt, das heißt, daß jeder Frage eine der Antworten entspricht, oder aber daß ein oder mehrere nicht zuordnungsfähige Aufgabenelemente eingestreut werden. Um die Ratewahrscheinlichkeit herabzusetzen, wird empfohlen, eine der beiden vorzulegenden Gruppen um 50 Prozent länger beziehungsweise größer zu halten.²⁾

Um die Auswertung der Zuordnungs-Aufgaben nicht zu erschweren, sollen die einzelnen Teile ("Paarzuordnungen") getrennt bewertet werden.³⁾

g) Die Umordnungs- oder Neuordnungs-Aufgabe

ag) Beschreibung und Beispiel

Der Prüfling bestimmt mit Ordnungszahlen oder mittels des Alphabets eine sinnvolle oder nach einem vorgegebenen Kriterium eine richtige Reihenfolge.⁴⁾ Daher wird der Aufgabentyp auch Reihenfolge-Aufgabe genannt.

Wiederum ein Beispiel:⁵⁾

- Welche Reihenfolge ergibt sich beim Zustandekommen und

1) Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivisierte Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 62

2) Vgl. ebenda, S. 62

3) Vgl. ebenda, S. 62

4) Vgl. Wölker, Herbert: Zensuren aus dem Computer, a.a.O., S. 107

5) Vgl. ebenda, S. 108

der Abwicklung eines Auftrags

- a) Bezahlung von Anzahlungen durch den Kunden
- b) Auftragsbestätigung des Lieferers
- c) Ausstellen der (Schluß)-Rechnung
- d) Anfrage des Kunden
- e) Leistung durch den Lieferer
- f) Angebot des Lieferers
- g) Bestellung des Kunden
- h) Bezahlung der Schlußrechnung

bg) Vor- und Nachteile

Auch dieser Aufgabentyp gehört zu der Aufgaben-Gruppe der gebundenen Aufgabenbeantwortung und weist daher deren Vor- und Nachteile im allgemeinen auf.

Die Umordnungs-Aufgabe ist jedoch nicht unbegrenzt einsetzbar, da sich nicht alle Stoffe gleichermaßen eignen. In der Betriebswirtschaftslehre gibt es jedoch eine nicht geringe Anzahl von Aufzählungen, die sich in solchen Umordnungs-Aufgaben sinnvoll abfragen lassen. Diese Aufgabenform ist eine willkommene Abwechslung und sollte daher nicht unbeachtet bleiben.

Eine gewisse Unsicherheit liegt aber in der Auswertbarkeit dieses Aufgabentyps. "Will man die Bewertung und Auswertung dieses Typs vereindeutigen, so sieht man sich oft gezwungen, eine 'fast richtige Lösung' dennoch als 'falsch' zu bewerten, auch wenn sie erkennen läßt, daß eine Reihe von Denkopoperationen im Sinne der Aufgabenstellung adäquat vollzogen wurde."¹⁾

1) Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivierete Leistungsmessung in der Schule, a.a.O., S. 63

D. Überlegungen zur Organisation erwachsenengemäßer Prüfungen

Erwachsenengemäße Prüfungen erfordern nicht nur didaktische und methodische Planungen, sondern weitere Entscheidungen, die wir dem Organisatorischen zuordnen.

Zunächst stellen wir das Baukastenprinzip vor, nach dem die Erwachsenenprüfungen gestaltet werden sollen. Zum Schluß erörtern wir die nicht minder wichtige Frage nach der Anerkennung und Integration der Erwachsenenprüfungen in die Gesamtheit des Prüfungs- und Berechtigungswesens.

I. Das Baukastenprinzip bei Erwachsenenprüfungen

Ein wesentliches Merkmal neuer Erwachsenenprüfungen ist das Baukastenprinzip. Einzelne Fachprüfungen werden als Bausteine, Elemente oder Kredit-Punkte für eine umfassendere Prüfung, gelegentlich Diplom genannt¹⁾, angerechnet. In dieser Konzeption wird die auch im bisherigen Schul- und Ausbildungswesen spürbare Tendenz zur Aufgliederung von Mammutprüfungen in einzelne sukzessiv abzulegende Fachprüfungen konsequent verwirklicht.

Die vom Bayerischen Volkshochschulverband entworfenen und auf Bundesebene übernommenen Sprachen-Zertifikate gelten als Anfang in dem neuen Baukastensystem von Fachprüfungen für Erwachsene.²⁾ "Aber es liegt durchaus in den künftigen Möglichkeiten der Volkshochschulen, ähnliche Einzelprüfungen auf vielen Gebieten nach und nach

1) Vgl. Schulenberg, Wolfgang: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, a.a.O., S. 42; Kadelbach, Gerd: Erwachsene im Spannungsfeld der Bildungseinrichtungen, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Frankfurt (M) 1969, 19. Jahrgang, Heft 2/1969, S. 126

2) Vgl. Schulenberg, Wolfgang: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, a.a.O., S. 43 und 63; Nowacek, Robert: Das VHS-Zertifikat für Englisch, Hrsg. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt (M) 1968; Raasch, Albert: Das VHS-Zertifikat für Französisch, Hrsg. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt (M) 1969

einzurichten, nachdem man freilich vorher jeweils einen mehrstufigen anspruchsvollen Lehrgang dafür entwickelt hat. Dabei ist nicht nur an die herkömmlichen Schulfächer zu denken und nicht einmal nur an die herkömmlichen Fachschul- oder Hochschulfächer, vielmehr auch an eine ganze Reihe von anderen Sachgebieten, für die in Zusammenarbeit von Fachleuten der jeweiligen Materie und Kennern der Erwachsenenbildung weitere Lehrgänge und Prüfungsanforderungen ausgearbeitet werden können."¹⁾ So wird das Fach Betriebswirtschaftslehre Gegenstand einer solchen Prüfung sein. Desgleichen ist ein Volkshochschul-Zertifikat in Mathematik in der Entwicklung und Erprobung.²⁾

Für wichtig hält man in diesem "Montagesystem", daß der erwachsene Prüfling die einzelnen Fachprüfungen, denen er sich unterziehen will, auswählen kann. Jede Fachprüfung gilt für sich, sie kann aber auch als Element in einem Stufenaufbau gesehen werden. Einzelne Fachprüfungen können dann in freier Wahl zu einem Diplom kombiniert werden. "Auch darin unterscheidet sich der Plan von den Gepflogenheiten des ersten und zweiten Bildungswegs, in denen immer noch Kombinationen von Fächern verbindlich oder als Wahlpflichtfächer vorgeschrieben sind; fortschrittliche Vorschläge gehen bisher nur darum, ob Fächer aufgenommen werden können, die nicht zu den herkömmlichen Kombinationen von Schul-, Fachschul- oder Hochschulfächern gehören. Unser Entwurf sieht daher vor, daß der einzelne Erwachsene selbst entscheiden kann und soll, welche vier Fächer er für sein Diplom aussucht."³⁾

Für den Erwerb der Fachprüfungs-Zertifikate als Kredit-Punkte der Diplome soll keine zeitliche Beschränkung gelten. Ebenso soll es möglich sein, die einzelnen Fachprüfungen an verschiedenen Orten abzulegen. Damit wird sichergestellt, daß der Erwachsene auch nach einem - vielleicht beruflich notwendig gewordenen - Ortswechsel die intendierte Prüfung ablegen kann. Die Möglichkeit des

1) Schulenberg, Wolfgang: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, a.a.O., S. 43

2) Vgl. Gauls, Leo: Das Volkshochschul-Zertifikat in Mathematik, a.a.O., S. 28

3) Schulenberg, Wolfgang: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, a.a.O., S. 44

Erwerbs eines Leistungsnachweises wird somit unabhängig von Zeit und Ort.¹⁾ "Wenn wir künftig vom Erwachsenen permanente Weiterbildung im Laufe seines Lebens erwarten, dann muß er auch eine permanente Chance haben, diese Bildungsbemühungen, sofern sie intensiv und systematisch betrieben werden, mit entsprechenden Abschlüssen bestätigt zu erhalten."²⁾

Der stufenweise Aufbau und die Koppelungsmöglichkeit der Zertifikate entsprechen den Erkenntnissen und Erfordernissen der modernen Erwachsenenpädagogik. Es wird verhindert, daß sich der Erwachsene nach dem Prinzip "alles oder nichts" einer Prüfungsserie unterzieht. Nur der schrittweise Erwerb von Zertifikaten erlaubt den Erwachsenen, sich ohne "exzessive(n) Reduktionen ihres privaten und beruflichen Lebens"³⁾ auf die Prüfungen vorzubereiten und diese erfolgreich abzulegen.

II. Öffentliche Anerkennung und Integration der Erwachsenenprüfungen in die Gesamtheit des Prüfungs- und Berechtigungswesens

Für jede Prüfung taucht sogleich die Forderung nach öffentlicher Anerkennung auf. Die Prüfungsinteressenten betrachten einen in einer Prüfung erbrachten Leistungsnachweis nicht nur als eine Erfolgsbestätigung für sich selbst, sondern erwarten von ihrem Zeugnis einen beruflichen und sozialen Aufstieg.

Unter der geforderten öffentlichen Anerkennung kann Verschiedenes verstanden werden. Einmal ist es möglich, daß ein allgemeines Bekanntwerden der Zertifikate bei der Bevölkerung gemeint ist. Von besonderem Ausschlag dürfte die Einstellung der privaten und öffentlichen Arbeitgeber zu den Leistungsnachweisen sein. Eine Bevorzugung der Bewerber oder Gehaltsverbesserungen aufgrund der Vorlage eines Volkshochschul-Zertifikates wären bereits als anerkennender Effekt zu bezeichnen.

1) Vgl. Schulenberg, Wolfgang: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, a.a.O., S. 43

2) Ebenda, S. 44

3) Ebenda, S. 52

Zum anderen kann die gewünschte öffentliche Anerkennung auch mehr einschließen als vorstehend angedeutet. Die öffentliche Anerkennung bedeutet dann die amtliche Gleichstellung eines Zertifikats mit einem Zeugnis oder einem Teil eines solchen der bestehenden Zeugnis- oder Berechtigungshierarchie.¹⁾ Diese amtliche Gleichstellung wird von nicht wenigen Vertretern der Volkshochschule gefordert.²⁾ "Soll das Zeugnis einer Volkshochschule in der beruflichen Weiterbildung Geltung haben, die Aufstiegschancen des Teilnehmers verbessern oder innerhalb des Zweiten Bildungswegs anerkannt werden, so wird die staatliche Anerkennung angestrebt werden müssen."³⁾

Die Geltung oder Anerkennung der Erwachsenenprüfungen mit ihren entsprechenden Zertifikaten als Leistungsnachweise ist eng verbunden mit der Integration der Erwachsenenbildung in die Gesamtheit des bestehenden Prüfungs- und Berechtigungswesens, denn "das für eine demokratische Bildungsorganisation charakteristische Prinzip der 'Durchlässigkeit' von Form zu Form, von Stufe zu Stufe und Institution zu Institution ist bisher hinsichtlich der Erwachsenenbildung zu wenig realisiert worden."⁴⁾

Um die Anerkennung von Erwachsenenprüfungen im Rahmen der institutionalisierten Prüfungshierarchie wird besonders von den Fernschulen gekämpft. Die Bemühungen um eine Qualitätssicherung des Fernunterrichts sowie die Zusammenarbeit mit anderen Erwachsenenbildungsträgern sollen die Integration der Fernlehrinstitute in das bestehende Bil-

1) Vgl. Heckel, Hans: Deutsches Privatschulrecht, Berlin-Köln 1955, S. 49;

derselbe: Probleme des deutschen Berechtigungswesens, in: Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit, Hannover 1957, 49. Jahrgang

2) Vgl. Baudrexel, Josef: Zertifikate an den Volkshochschulen, in: Die Österreichische Volkshochschule, Sept. 1968, Heft 70, S. 3

3) Horst, Renate: Teilnahmenachweise und Zeugnisse an der Volkshochschule, in: Die Österreichische Volkshochschule, Juni 1967, Heft 65, S. 25 f.

4) Pöggeler, Franz: Bildung in einer mündigen Gesellschaft, a.a.O., S. 114

dungswesen unterstützen.¹⁾ Auch für die Volkshochschule wurde erkannt, daß "die Volkshochschule neuen Typs sich ... gezielt in das bestehende Schul- und Berechtigungsgefüge einschalten"²⁾ muß.

Einen weiteren Ansatz zur Eingliederung von Erwachsenenprüfungen in das institutionalisierte Bildungs- und Prüfungswesen finden wir in dem im "Bochumer Plan" entwickelten Lehrgang mit dem Abschluß "Mittlere Reife für Erwachsene". Knoll hält die staatliche Anerkennung von Erwachsenenprüfungen für unerläßlich und forderte den "Bochumer Bildungsweg" als "Dritten Bildungsweg" als eine gleichwertige Variante zum Ersten über das Gymnasium und Zweiten Bildungsweg über die Berufs- und Fachschulen zu akzeptieren.³⁾

Voraussetzung für die Einleitung eines solchen Integrationsprozesses ist die Vergleichbarkeit der neuen Erwachsenenprüfungen mit den institutionalisierten Prüfungen. Die Abstimmung der Prüfungsziele und -inhalte ist - wie bereits ausgeführt - schwierig. Aber die trotz gewisser didaktischer Unsicherheiten zunehmende Programmierung der Lehr- und Prüfungsinhalte beschleunigt die Tendenz der Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit. Auch in bezug auf die Leistungsmessungsverfahren läßt sich ein Vordringen der objektivierten Methoden feststellen, die

-
- 1) Vgl. Deutscher Fernschulrat e.V. (Hrsg.): Struktur und Programm, Frankfurt (M) o.J. (1969), S. 6; Graff, Kurt: Die "Anerkennung" von Fernschülzeugnissen, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Monatsschrift für Berufsausbildung in Industrie und Handel, Bielefeld, Jahrgang 1964, S. 76 f.; o.V.: Forderungen an den Fernunterricht, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 6, Dezember 1969, S. 260 f.
 - 2) Borinski, Fritz: Erwachsenenbildung als Theorie und Praxis politischer Bildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, Hrsg. Ritters, Claus, Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums Berlin, Reihe C, Berichte, Band 13, Weinheim-Berlin-Basel 1968, S. 21
 - 3) Vgl. Knoll, Joachim H.; Siebert, Horst; Wodraschke, Georg: Erwachsenenbildung am Wendepunkt - Der Bochumer Plan als Beitrag zum Dritten Bildungsweg, Heidelberg 1967

ebenfalls eine bessere Vergleichbarkeit ermöglichen.

Die zentrale Planung und Durchführung der Erwachsenenprüfungen im Bereich der Volkshochschule wird neben der Anerkennung die Eingliederung des Erwachsenenbildungs- und Prüfungswesens in die Gesamtheit des Prüfungs- und Berechtigungswesens begünstigen, denn sie kommt dem Drängen nach bundeseinheitlichen Lösungen im Bildungs- und Ausbildungswesen entgegen.¹⁾

In den von den Volkshochschulen durchgeführten Sprachprüfungen wird der Grundsatz der Einheitlichkeit auf Bundesebene verwirklicht, indem die nach einem standardisierten Anforderungskatalog zentral vorbereiteten Prüfungsaufgaben nach einheitlichen Bewertungsmaßstäben beurteilt werden. Die zentrale organisatorische Durchführung erfolgt am gleichen Tage, in gleicher Form, an je nach Bedarf festgelegten, ausgesuchten Prüfungsplätzen.²⁾ Die Zertifikate in Englisch und Französisch werden bereits für die Abschlußprüfung an Abendreal-schulen in den entsprechenden Fächern anerkannt.³⁾

Als Alternative zu einer angestrebten Anerkennung und Integration der neu konzipierten Prüfungen im Bereich kaufmännisch-wirtschaftlicher Erwachsenenbildung böte sich an, die Erwachsenenprüfungen als Prüfungen besonderer Art zu sehen und keinerlei Anlehnung an das institutionalisierte Prüfungs- und Berechtigungswesen zu suchen. In dieser Vorstellung würden sich die neuen Erwachsenenprüfungen bewußt in didaktischen, methodischen und organisatorischen Lösungen von dem öffentlichen

-
- 1) Vgl. Frister, Erich: Bildungsplanung - zentral zu steuern? in: Die demokratische Schule, Verbandsorgan der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Nürnberg, 17. Jahrgang, Heft 8, S. 165 f.
 - 2) Vgl. Schulenberg, Wolfgang: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, a.a.O., S. 55 f.
 - 3) Eppelsheimer, Hans-Heinz: Rheinland-Pfalz erkennt VHS-Zertifikate an, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 6/1969, S. 253

hierarchischen Prüfungs- und Berechtigungswesen distanzieren. Man möchte einer "Verschulung" der Erwachsenenbildung vorbeugen.¹⁾

Auch in den Reihen der Volkshochschulvertreter ist diese Meinung noch gelegentlich zu hören, da man davon ausgeht, daß die auf Erlangung staatlicher Zeugnisse gerichteten Ausbildungsgänge sich dem traditionellen Fächer- und Prüfungskanon unterwerfen müssen und deshalb auch Stoffbereiche ausgespart werden müssen, die dennoch als allgemein wichtig anzusehen sind.

Eine solche negative Haltung gegenüber Prüfungen und Zeugnissen wäre vergleichbar mit der Ablehnung gegenüber beruflicher oder berufsbezogener Bildung, derer die Volkshochschule nicht ganz zu Unrecht in den vergangenen Jahrzehnten bezichtigt wurde. Dieser Umbruch in der Erwachsenenbildung bedeutet eine weitgehende Anpassung an die Normen einer Leistungsgesellschaft. "Die Volkshochschule hat in den letzten Jahren ihre anfängliche Scheu, die aus ihrer Geschichte heraus verständlich ist, gegenüber systematischen Lernkursen, Prüfungen und Berechtigungen abgelegt."²⁾

Schulenberg schlägt zur Frage der Anerkennung der Zertifikate vor, das Programm zunächst zu starten, ohne vorher "ausgemachte und approbierte Berechtigungen"³⁾ mitzugeben. "Die Volkshochschulen beginnen mit der Einarbeitung des Programms und erklären, daß sie es unabhängig von den herkömmlichen Anerkennungen aufbauen und tragen werden. So wird den Verhandlungspartnern nicht die Verantwortung am Gelingen eines ihnen zunächst nebulösen Planes zugeschoben, sondern ihnen werden greifbare und in der Realität geformte Möglichkeiten vorgestellt.

1) Vgl. Schulenberg, Wolfgang: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, a.a.O., S. 11

2) Borinski, Fritz: Erwachsenenbildung als Theorie und Praxis politischer Bildung, a.a.O., S. 21

3) Schulenberg, Wolfgang: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, a.a.O., S. 48

Es spricht vieles dafür, daß etliche Stellen des öffentlichen Lebens und der Wirtschaft an einem solchen Angebot sehr interessiert sind."¹⁾

Wahrscheinlich wird in der Tat zunächst gar kein anderer Weg gangbar sein, als die öffentliche Anerkennung und Integration abzuwarten beziehungsweise sie schrittweise zu erwirken. Sie kann gefördert werden durch eine umfassende, weitgestreute Information über die Möglichkeiten und die Bedeutung einer solchen Erwachsenenprüfung und der entsprechenden Zertifikate.

Ein moderner Bildungsplan ist heute ohne eine gleichberechtigte Einbeziehung der Erwachsenenbildung und erwachsenengemäße Prüfungen nicht mehr denkbar.

1) Schulenberg, Wolfgang: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, a.a.O., S. 48 f.

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

- Abermeth, Karl: Das spezifisch Kaufmännische, in: Wirtschaft und Erziehung, Wolfenbüttel, 3. Jahrgang, Heft 5/1951, S. 216 - 222 und Heft 6/1951, S. 268 - 271
- Albrecht, Karl: Die Entwertung der Schulzeugnisse, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Braunschweig 1952, 5. Jahrgang, S. 472 - 478
- Arbeitsgemeinschaft der bayerischen Industrie- und Handelskammern: Beispiele aus den Prüfungen für Kaufmanns-Gehilfen in Betriebswirtschaft
- Arlt, Fritz: Der Zweite Bildungsweg, München 1958
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 8 München, Salvatorplatz 2 (Hrsg.): Richtlinien für den Unterricht an den bayerischen Berufsschulen vom 17.6.1953 (BayBSVK S. 1051) i.d.F. der KMBek. vom 1.4.1964 (KMBL. S. 226), Sonderdruck
- Baudrexel, Josef: Zertifikate an den Volkshochschulen, in: Die Österreichische Volkshochschule, Sept. 1968, Heft 70, S. 2 - 4
- Becker, Hellmut: Bildung und Bildungschancen außerhalb der Schule in der gegenwärtigen Gesellschaft, in: Universitas, Heft 5/1969, S. 477 - 484
- Beer, Brigitte: Wer setzt die Werte? in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Frankfurt, Nr. 93 vom 22. April 1970, S. 32
- Belbin, R.M.: Methoden der Aus- und Weiterbildung älterer Arbeitskräfte (RKW Schriftenreihe "Ältere Arbeitnehmer"), Berlin-Köln-Frankfurt 1967
- Belser, Helmut: Zweiter Bildungsweg, Weinheim/Bergstraße 1965
- Bericht zur Bildungspolitik, in Drucksache VI/925, Sachgebiet 22, des Deutschen Bundestages, 6. Wahlperiode, Bonn 1970
- Berke, Rolf: Möglichkeiten und Grenzen wirtschaftlicher Bildung, in: Wirtschaft und Erziehung, Wolfenbüttel, 17. Jahrgang, Heft 8/1965, S. 328 - 334
- Berufsbildungsgesetz vom 14.8.1969, im Bundesgesetzblatt, Teil I, S. 1112, Fünfter Teil, Berufsbildungsforschung § 60

- Bloom, Ed. Benjamin S. u.a.: Taxonomy of Educational Objectives, The classification of educational goals, in: Handbook I: Cognitive Domain, New York 1964
- Borinski, Fritz: Erwachsenenbildung als Theorie und Praxis politischer Bildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, Hrsg. Ritters, Claus, Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums Berlin, Reihe C, Berichte, Band 13, Weinheim-Berlin-Basel 1968
- Brakemeier, Heinz: Zum Bildungsverständnis und zur didaktischen Reform des wirtschaftskundlichen Unterrichts, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Monatsschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Wiesbaden, 62. Band, Heft 8/1966, S. 595 - 605
- Bunk, Gerhard P.: Didaktik und Methodik des kaufmännisch-wirtschaftlichen Unterrichts, in: Wirtschaft und Erziehung, Wolfenbüttel, 18. Jahrgang, Heft 5/1966, S. 223 - 230
- Derselbe: Didaktik und Methodik des kaufmännisch-wirtschaftlichen Unterrichts in der neuen Fachliteratur, in: Wirtschaft und Erziehung, Wolfenbüttel, 19. Jahrgang, Heft 1/1967, S. 8 - 16
- Butsch, Karlheinz: Neue Prüfungsmethoden bei der schriftlichen Lehrabschlußprüfung, in: Wirtschaft und Erziehung, 17. Jahrgang, Wolfenbüttel 1965, Heft 1, S. 2 - 8
- Caselmann, Christian: Wesensformen des Lehrers, Versuch einer Typenlehre, Stuttgart 1953
- Castner, Thilo: Die Lehrmethoden in der Erwachsenenfortbildung, in: Untersuchung über geeignete Lehrmethoden der beruflichen Erwachsenenfortbildung in den kaufmännischen Berufen und wirtschaftsnahen Verwaltungsberufen von Löbner, Walther u.a., Band 23 Neue Folge, Band 102 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Braunschweig 1964, S. 79 - 130
- Derselbe: Die schriftliche Prüfung - Themenstellung und Korrektur - dargestellt am Fach Volkswirtschaftslehre, in: Der Merkur-Bote, Vierteljahresschrift für Wirtschaftsschulen, 16. Jahrgang, Rinteln 1968, Heft 3/1968, S. 211 - 215
- Dahrendorf, Rolf: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965

- Dankmer, Hugo: Der betriebswirtschaftliche Unterricht, in: Handbuch für das Kaufmännische Schulwesen, hrsg. im Auftrag des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer e.V. von Löbner, Walther u.a., Darmstadt 1963, S. 263 - 269
- Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, Rinteln - München 1966
- Derselbe: Zur Struktur des wirtschaftlichen Bildungstoffes - Eine Begründung kaufmännischer Erwachsenenbildung vom Stoff her, in: Der Merkur-Bote, Monatsschrift für Wirtschaftsschulen, Rinteln 1965, 13. Jahrgang, Heft 8/9, S. 509 - 515
- Delling, Rudolf Manfred: Versuch der Grundlegung zu einer allgemeinen Fernunterrichtstheorie, in: Epistolodidaktika, Beiträge zu Problemen des Fernunterrichts, Hamburg 1966, Band II, Heft 4, Juni 1968, S. 222
- Derbolav, Josef: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik, in: Didaktik in der Lehrerbildung, 2. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim-Düsseldorf 1960
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Folge 4 der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1960
- Deutscher Fernschulrat e.V. (Hrsg.): Struktur und Programm, Frankfurt (M) o.J. (1969)
- Deutscher Studienkreis e.V. (Hrsg.): Deutscher Studienkreis, Zeitschrift für berufsbegleitendes Studium, Verbandsorgan der Studierenden im Fern- und Kombiunterricht, Hefte 1969
- Dikau, Joachim: Wirtschaft und Erwachsenenbildung, Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der Volkshochschulen, Weinheim/Bergstraße 1968
- Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Der didaktische Materialismus, Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension, 3. Auflage, Göttingen 1894
- Dörschel, Alfons: Einführung in die Wirtschaftspädagogik, 2. Auflage, Berlin-Frankfurt 1965
- Dohse, Walter: Das Schulzeugnis, Sein Wesen und seine Problematik, Weinheim/Bergstraße 1963
- Dolch, Josef: Prüfungs- und Berechtigungswesen, in: Lexikon der Pädagogik (Herder), Freiburg 1954, III. Band, Spalte 974 - 978

- Engelmayer, Otto: Erfolg und Mißerfolg in der Schule, Donauwörth 1950
- Eppelsheimer, Hans-Heinz: Rheinland-Pfalz erkennt VHS-Zertifikate an, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 6/1969, S. 253
- Fehr, Karl: Prüfungen an der Volkshochschule, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1958, 10. Jahrgang, Heft 3/4, S. 78 - 79
- Feld, Friedrich: Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik - Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie, Langensalza 1928
- Derselbe: Die Handelsschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin, in: Zeitschrift für Handelsschulpädagogik, Leipzig und Berlin 1929, 1. Jahrgang, Heft 1, S. 15 - 28
- Ferberg, Nils W.: Haben Volkshochschulzeugnisse Aussicht auf öffentliche Anerkennung? Berliner Erfahrungen, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 4/August 1969, S. 149 - 150
- Fish, Rudolf: Konfliktmotivation und Examen, Meisenheim am Glan 1970
- Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik, 2. Auflage, Stuttgart 1950
- Derselbe: Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode, Weinheim o. J. (1. Auflage 1951)
- Fokken, Eva: Die Leistungsmotivation nach Erfolg und Mißerfolg in der Schule, Hannover-Berlin-Darmstadt-Dortmund 1966
- Frister, Erich: Bildungsplanung - zentral zu steuern? in: Die demokratische Schule, Verbandsorgan der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Nürnberg, 17. Jahrgang, Heft 8, S. 165
- Frömsdorf, Ortwin: Rationelle Methoden der Leistungskontrolle in der Verkaufskunde, in: Der Merkur-Bote, 14. Jahrgang, Heft 5, 1966, S. 255 - 258
- Frommberger, Herbert: Das Sitzenbleiberproblem, Dortmund 1955
- Fürstenberg, Friedrich: Das Aufstiegsproblem in der modernen Gesellschaft, Stuttgart 1962
- Furck, Carl-Ludwig: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim/Bergstraße 1961

- Gaude, Peter und Teschner, Wolfgang-P.: Objektivierete Leistungsmessung in der Schule, Einsatz informeller Tests im leistungsdifferenzierten Unterricht, Frankfurt (M) - Berlin - München, 1. Auflage 1970
- Gauls, Leo: Das Volkshochschul-Zertifikat in Mathematik, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, 21. Jahrgang, Heft 1, Februar 1969, S. 28 - 32
- Gebauer, Th.: Vergleichende Untersuchung über den Voraussagewert von Aufnahmeprüfung und Testuntersuchung für den Erfolg auf weiterführenden Schulen, in: Schulkonflikt und Schülerhilfe, Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Hrsg. Ingenkamp, Karlheinz, Band III, Weinheim 1965, S. 138 - 141
- Göller, Alfred: Zensuren und Zeugnisse, Stuttgart 1966
- Graff, Kurt u.a. (Hrsg.): der mentor, Studienbegleiter des Hamburger Fern-Lehrinstituts, Hamburg, Hefte 1969
- Graff, Kurt: Die Anerkennung von Fernschulzeugnissen, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Monatsschrift für Berufsausbildung in Industrie und Handel, Bielefeld 1964, S. 76 - 77
- Gröger, Herbert: Zur Didaktik und Methodik des beruflichen Erwachsenenunterrichts, in: Der Merkur-Bote, Vierteljahreszeitschrift für Wirtschaftsschulen, Rinteln, 17. Jahrgang, Heft 1/1969, S. 8 - 15
- Groothoff, Hans-Hermann: Über den Ort der berufsbezogenen Bildung in der Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 4, August 1969, S. 142 - 145
- Derselbe: Über die Stellung der Fachkurse in der Volkshochschule, in: Bilanz und Perspektive, Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule, zusammengestellt von Tietgens, Hans; Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Hrsg. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt (Main), Braunschweig 1968, S. 100 - 108
- Haseloff, Walter: Probleme der empirischen Bewährungsprüfung von Erziehungszielen, in: Schule und Erziehung - Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft, Hrsg. Haseloff, O.W. und Stachowiak, H., Berlin 1960
- Heckel, Hans: Deutsches Privatschulrecht, Berlin-Köln 1955
- Derselbe: Probleme des deutschen Berechtigungswesens, in: Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schullwirklichkeit, Hannover 1957, 49. Jahrgang

- Heckel, Hans: Forderungen des Wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Fernschulrates bezüglich der staatlichen Abschlußprüfungen für Fernschüler, in: Deutscher Studienkreis, Zeitschrift für berufsbegleitendes Studium, Verbandsorgan der Studierenden im Fern- und Kombistudium e.V., Darmstadt 1969, Heft 4, S. 14
- Derselbe: Rechtsprobleme des Fernunterrichts, in: Fernunterricht im kaufmännischen Bereich, Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das Kaufmännische Bildungswesen e.V., Band 25 Neue Folge, Band 104, Braunschweig 1965, S. 25 - 32
- Hitpass, Josef: Einstellungen der Industriearbeiterschaft zur höheren Bildung, Ratingen 1965
- Höhn, Elfriede: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers, München 1967
- Hörgl, Charlotte: Die schriftliche Prüfung, Geretsried/Obb. 1967
- Hofstätter, Peter R. (Hrsg.): Das Fischer Lexikon Psychologie, Frankfurt (Main) 1964
- Holzinger, Fritz: Leistungssteigerung durch Leistungsmessung, Wien 1955
- Hopf, Barbara: Das Prüfungswesen im Funkkolleg "Erziehungswissenschaft", Zur Methodik und Didaktik, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 6, Dezember 1969, S. 255 - 256
- Horst, Renate: Teilnahmenachweise und Zeugnisse an der Volkshochschule, in: Die Österreichische Volkshochschule, Juni 1967, Heft 65, S. 23 - 26
- Ingenkamp, Karlheinz: Die deutschen Schulleistungstests, Kritische Betrachtungen und Untersuchungen zur pädagogisch-psychologischen Grundlegung, Weinheim/Bergstraße 1962
- Derselbe u.a.: Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Übergang auf weiterführende Schulen, Weinheim/Bergstraße 1963
- Derselbe: Psychologische Tests für die Hand des Lehrers, Weinheim/Bergstraße 1963
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Erlangen der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Mitteilungen, Heft 1, März 1968
- Jéangros, Erwin: Handbüchlein für Fachexperten an der gewerblichen Abschlußprüfung, Deutsch-schweizerische Lehrlingsämterkonferenz, Bern 1959

- Jeuschede, Gerhard: Die Grenzen kaufmännischer Grundbildung, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Monatsschrift für Berufsausbildung in Industrie und Handel, Bielefeld 1966, 18. Jahrgang, Heft 1/1966, S. 4 - 10
- Derselbe: Gemeinsame Inhalte kaufmännischer Lehrberufe, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Monatsschrift für Berufsausbildung in Industrie und Handel, Bielefeld 1966, 18. Jahrgang, Heft 9/1966, S. 166 - 169
- Derselbe: Berufserziehereigenschaften und Berufserziერთypen, in: Wirtschaft und Erziehung, Monatsschrift des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer, Organ für kaufmännisches Bildungswesen, Wolfenbüttel 1967, Heft 5, S. 193 - 200
- Kadelbach, Gerd: Erwachsene im Spannungsfeld der Bildungseinrichtungen, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Frankfurt (M) 1969, 19. Jahrgang, Heft 2/1969, S. 125 - 127
- Kautz, Heinrich: Industrie formt Menschen. Versuch einer Normierung der Industripädagogik, Einsiedeln 1929
- Kemmler, Lilliy: Zur psychologischen Problematik von Erfolg und Versagen bei Sechs- bis Zwölfjährigen, in: Leistung, Erfolg und Erfolgskontrolle in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften, Bericht über den 4. Kongreß des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, Hrsg. Speck, Josef, Münster 1968, S. 69 - 81
- Kern, Artur: Sitzenbleiberelend und Schulreife, 2. Auflage, Freiburg 1954
- Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule, 12. Auflage, Stuttgart - München 1957
- Derselbe: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, 8. Auflage, München-Düsseldorf 1953
- Kidd, J.R.: How Adults learn, 4. Auflage, New York 1965
- Kießling, A.: Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 30. Jahrgang (1929), S. 569 - 578
- Klafki, Wolfgang: Methode, in: Pädagogisches Lexikon, Hrsg. Groothoff, Hans-Hermann und Stallmann, Martin, Stuttgart-Berlin 1961, Sp. 618 - 626
- Derselbe: Didaktik und Methodik, in: Pädagogik Das Fischer Lexikon, Hrsg. Groothoff, Hans-Hermann, Frankfurt 1964, S. 50 - 65

- Derselbe: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 1. Auflage, Weinheim und Berlin 1959
- Derselbe: Das Problem der Didaktik, in: Das Problem der Didaktik, 3. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim-Düsseldorf 1963, S. 19 - 62
- Knoll, Joachim H.: Außerschulische Pädagogik als Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, Hrsg. Ritters, Claus, Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums Berlin, Reihe C, Berichte, Band 13, Weinheim - Berlin - Basel 1968, S. 63 - 98
- Derselbe: Zusatz-, Begleit- oder Vollstudium, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 3, Juni 1969, S. 105 - 107
- Knoll, Joachim H.; Siebert, Horst; Wodraschke, Georg: Erwachsenenbildung am Wendepunkt - Der Bochumer Plan als Beitrag zum Dritten Bildungsweg, Heidelberg 1967
- Kotschenreuther, Otto: Verkäuferprüfung programmiert, in: Mitteilungen des Verbandes der Diplom-Handelslehrer in Bayern e.V., Heft 2/1969, Rinteln 1969, S. 14
- Derselbe: Abschlußprüfungen in programmierter Form? in: Mitteilungen des Verbandes der Diplom-Handelslehrer in Bayern e.V., Heft 4/1970, Rinteln 1970, S. 10 - 12
- Krasensky, Hans: Grundzüge der Wirtschaftspädagogik, entwickelt aus dem Objekt der Betriebswirtschaftslehre, Wien 1935
- Küpper, Walter: Die Bedeutung des Prüfungswesens in der kaufmännischen Nachwuchsausbildung für die Unternehmung, Diss. Köln 1960
- Lampe, Hans: Grenzen und Möglichkeiten einer normativen Wirtschaftspädagogik - Die Grenzen pädagogischen Wirkens, in: Wirtschaft und Erziehung, Organ für kaufmännisches Bildungswesen, Monatsschrift des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer, Wolfenbüttel 1963, 15. Jahrgang, Heft 10, S. 433 - 439
- Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Zum Verhältnis von Aufstiegs-hoffnung und Bildungsinteresse, Band 4, Düsseldorf 1965
- Leggewie, Otto und Pöttgen, Heribert: Die Reifeprüfung. Eine pädagogische und juristische Betrachtung der Reifeprüfung, ihrer Sonderformen und des Zweiten Bildungswegs, Berlin-Neuwied 1966

- Leth, August: Rationalisierung der Leistungskontrolle, Möglichkeiten und Grenzen des NORMTEST-Korrekturverfahrens, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 64. Band, Wiesbaden 1968, Heft 3, S. 198 - 206
- Derselbe (Hrsg.): NORMTEST-ELECTRONIC-SYSTEM, Prüfungsprogramme mit elektronischer Auswertung, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1968
- Lienert, Gustav A.: Testaufbau und Testanalyse, Weinheim/Bergstraße 1961
- Litt, Theodor: Der erste und der zweite Bildungsweg, in: Zweiter Bildungsweg, Bericht einer Tagung, Weinheim/Bergstraße und Berlin 1958
- Derselbe: Naturwissenschaft und Menschenbildung, 3. Auflage, Heidelberg 1959
- Loch, Werner: Historische Vorbetrachtungen zu einer Pädagogik der Prüfung, in: Bildung und Erziehung, Monatsschrift für Pädagogik, Hrsg. Hilker, Franz, Lippstadt i.W. 1963, 16. Jahrgang, S. 180 - 193
- Löbner, Walther: Wirtschaftspädagogik, in: Pädagogisches Lexikon, Hrsg. Groothoff, Hans-Hermann und Stallmann, Martin, Stuttgart 1961, Sp. 1043 - 1044
- Derselbe: Der "Wirtschaftspädagoge" Theodor Franke, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Monatsschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Wiesbaden 1964, 60. Jahrgang, Heft 1, S. 44 - 53
- Derselbe: Das Prüfungs- und Berechtigungswesen im kaufmännischen Bereich - Eine wirtschafts- und sozialpädagogische Untersuchung, in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1964, Hrsg. Karl Abraham u.a., Heidelberg 1964, S. 125 - 149
- Derselbe: Über kaufmännische Erwachsenenbildung - Notwendigkeit, Möglichkeiten und Grenzen, Veröffentlichungen der Hochschule für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Band 9, Nürnberg 1959
- Derselbe: Fernunterricht im kaufmännischen Bereich, in: Fernunterricht im kaufmännischen Bereich, Referate, Diskussionsbeiträge und Fachausschußbericht der öffentlichen Vortragsveranstaltung im Rahmen der Mitgliederversammlung 1965, Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Band 25 Neue Folge, Band 104, Braunschweig 1965, S. 11-24

- Löbner, Walther: Hauptprobleme der beruflichen Erwachsenenbildung, in: Die berufsbildende Schule, Zeitschrift des Deutschen Verbandes der Gewerbelehrer e.V., Wolfenbüttel, 15. Jg., Heft 6, Juni 1963, S. 446 - 455
- Derselbe: Über wirtschaftliche Grundbildung, in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1965, Hrsg. Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung zur Förderung von Forschung und Lehre der Wirtschafts- und Sozialpädagogik e.V., Köln, Heidelberg 1965, S. 115 - 144
- Derselbe: Untersuchungen über geeignete Lehrmethoden der beruflichen Erwachsenenfortbildung in den kaufmännischen Berufen und wirtschaftsnahen Verwaltungsberufen, in: Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das Kaufmännische Bildungswesen e.V., Band 23 Neue Folge, Band 102, Braunschweig 1964
- Derselbe mit Steinmetz, Helga: Labyrinth der Bildungswege - Anregungen zur Bildungsberatung, in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1968, Hrsg. Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung zur Förderung von Forschung und Lehre der Wirtschafts- und Sozialpädagogik e.V., Köln, Heidelberg 1968, S. 55 - 75
- Derselbe: Prüferfibel, Ein Leitfaden für die Prüfer bei den Kaufmannsgehilfenprüfungen und für die Ausbilder in den Betrieben, 7. Auflage, Bad Homburg v.d.H. 1956
- Derselbe: Hauptgedanken zur methodischen Ausgestaltung der Kaufmannsgehilfenprüfung, in: Mitteldeutsches Wirtschaftsblatt, Zeitschrift der Industrie- und Handelskammer Halle, Heft 8/1939, S. 91 - 93
- Derselbe: Die Ausgestaltung der kaufmännischen Gehilfenprüfungen, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 4/1949, S. 255 - 259
- Derselbe: Pädagogische und methodische Grundgedanken zur Lehrabschlußprüfung, in: Archiv für Berufsbildung, Heft 1/1951, S. 1 - 4
- Lutz, Burkart; Bauer, Leo und Kornatzki v., Jürgen: Berufsaussichten und Berufsausbildung in der Bundesrepublik. Eine Dokumentation des STERN, 2. Auflage, Hamburg 1965
- Mager, Robert F.: Lernziele und Programmierter Unterricht, Weinheim/Bergstraße 1965
- Matzat, Heinz Ludwig: Gesichtspunkte der inneren Stoffzusammengehörigkeit für Volkshochschulen, in: Volkshochschule - Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Stuttgart 1961

- Meissner, Kurt: Berufsbezogene Bildung. Kritische Fragen an die Volkshochschule, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Frankfurt (Main), 21. Jahrgang, Heft 1/1969, S. 12 - 13
- MERKUR-Programm-Aufgaben, System Frömsdorf, Betriebswirtschaftslehre des Großhandels, Rinteln-München o.J.
- Miller, H.L.: Teaching and Learning in Adult Education, New York - London 1964
- Möller, Bernhard und Christine: Perspektiven der didaktischen Forschung, München-Basel 1966
- Moers, Martha: Die Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens, Ratingen 1953
- Dieselbe: Die Entwicklung des menschlichen Lebens, Eine psychologische Studie als Grundlage der Erwachsenenbildung, Ratingen 1953
- Molle, Fritz: Funktionswandungen im Bürobereich, in: Berufspädagogische Zeitschrift, Zeitschrift für Berufspädagogik und Schulpolitik, Braunschweig 1963, Heft 7/8, S. 142 - 146
- Münch, Rudolf: Prüfungslehre, ein Versuch (Langensalza), Leipzig und Berlin o.J. (1932)
- Neff, Karl: Der Examinator, München 1912
- NORMTEST GmbH Frankfurt/M (Hrsg.): NORMTEST-Mitteilungen, Bad Homburg v.d.H. 1967
- NORMTEST-Arbeitsblätter, Aufgabenblätter für maschinelle Vorkorrektur, Aufgabenstellung Dipl.Hdl. Erich Knies und Dipl.Hdl. Dr. August Leth, Wirtschaftskunde, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich o.J.
- Nowacek, Robert: Das VHS-Zertifikat für Englisch, Hrsg. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt (M) 1968
- Derselbe: Bundeseinheitliche Prüfungen zu den VHS-Fremdsprachenzertifikaten, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1968, 20. Jahrgang, Heft 3, Juni 1968, S. 113 - 115
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes Frankfurt (Hrsg.): Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Heft Arbeitsjahr 1968
- Dieselbe: Die Volkshochschule, Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter, Loseblattsammlung, Nr. 70 000

- Peege, Joachim: Kaufmännische Berufsausbildung in der pluralistischen Gesellschaft, in: Kaufmännische Berufsausbildung in der pluralistischen Gesellschaft, Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Band 27 neue Folge, Band 106, Braunschweig 1967, S. 9 - 41
- Derselbe: Der Fächerkanon an kaufmännischen Schulen, in: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hrsg. im Auftrag des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer e.V. von Löbner, Walther u.a., Darmstadt 1963, S. 252 - 260
- Derselbe: Die Wirtschaftspädagogik im Spannungsverhältnis von Empirie und Normativität, in: Wirtschaft und Erziehung, Organ für kaufmännisches Bildungswesen, Monatsschrift des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer, Wolfenbüttel 1966, 18. Jahrgang, Heft 3, S. 99 - 119
- Peisert, H.S.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967
- Peters, Otto: Der Fernunterricht, Materialien zur Diskussion einer neuen Unterrichtsform. Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums, Reihe C, Band 1, Weinheim und Berlin 1965
- Petri, Roland: Berufliche Bildungsarbeit und Volkshochschulen, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Hrsg. Vorstand des Hessischen Landesverbandes für Erwachsenenbildung e.V., Frankfurt (Main), 18. Jahrgang, Sammelheft, 2/1968, S. 216 - 217
- Derselbe: Berufliche Bildung in den Volkshochschulen, Integration der Bildungsbemühungen und Möglichkeiten, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Frankfurt (Main) 1968, Sammelheft, S. 172 - 180
- Pfaff, Günther: Schulleistung, Berufseignung und Bewährung, Eine kritische Analyse der Zusammenhänge verschiedener Leistungsmerkmale, Bern 1966
- Piéron, Henri: Examens et Docimologie, Collection "Le Psychologue", No. 15, Presses Universitaires de France, Paris 1963
- Plickat, Hans-Heinrich: Die Schule als Instrument des sozialen Aufstiegs, in: Reihe Pädagogische Studien, Heft 2, Hrsg. Geißler, Georg, Weinheim/Bergstraße 1959
- Pöggeler, Franz: Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg-Basel-Wien 1965
- Derselbe: Bildung in einer mündigen Gesellschaft, in: Theorien der Erwachsenenbildung, Hrsg. Ritters, Claus, Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums Berlin, Reihe C, Berichte, Band 13, Weinheim-Berlin-Basel 1968, S. 99 - 116

- Popanski, Friedhelm: Das Abendgymnasium, in: Praxis der Berufserziehung im Handwerk, Heft 5, Köln 1964
- Popitz, Heinrich: Die Ungleichheit der Bildungschancen, Freiburg 1966
- Raapke, Hans-Dietrich: Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung, in: Theorien der Erwachsenenbildung, Hrsg. Ritters, Claus, Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums Berlin, Reihe C, Berichte, Band 13, Weinheim-Berlin-Basel 1968, S. 117 - 144
- Raasch, Albert: Das VHS-Zertifikat für Französisch, Hrsg. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt (M) 1969
- Rank, Therese: Schulleistung und Persönlichkeit, München 1962
- Ritters, Carl: in: Theorien der Erwachsenenbildung, Hrsg. Ritters, Claus, Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums Berlin, Reihe C, Berichte, Band 13, Weinheim-Berlin-Basel 1968, S. 7 - 10
- Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967
- Roeder, Peter Martin: Die pädagogische Bedeutung von Erfolgskontrolle und Leistungsmessung, in: Leistung, Erfolg und Erfolgskontrolle in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften, Bericht über den 4. Kongreß des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, Hrsg. Speck, Josef, Münster 1968, S. 106 - 118
- Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 2. Auflage, Berlin-Hannover-Darmstadt 1957
- Salzmann, Christian: Pädagogische Überlegungen zum Problem des Berechtigungswesens, in: Pädagogische Rundschau, Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule, 20. Jahrgang, Ratingen bei Düsseldorf 1966, Festschrift zum 65. Geburtstag von Ernst Lichtenstein, S. 134 - 151
- Derselbe: Studien zu einer Theorie des Prüfens und Erprobens im Raum der Erziehung, Hrsg. Lichtenstein, Ernst, Ratingen 1967
- Seelig, Günther F.: Arbeitsanweisung für objektivierte Leistungsprüfungen, Teil I, in: Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit, 62. Jahrgang, Hannover 1970, Heft 1, Januar 1970, S. 51 - 60 und Teil II in Heft 2, Febr. 1970, S. 118 - 127

- Siebert, Horst: Perspektiven einer Lehrplanforschung zur Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 2/1969, S. 80 - 84
- Siekaup, Waldemar: Gedanken zur Betriebswirtschaftslehre an Handelsschulen, in: Der Merkur-Bote, Vierteljahresschrift für Wirtschaftsschulen, Rinteln, 16. Jahrgang, Heft 3/1968, S. 199 - 203
- Derselbe: Curriculum und Lernziele, in: Der Merkur-Bote, Vierteljahresschrift für Wirtschaftsschulen, 18. Jahrgang, Rinteln 1970, Heft 4/1970, S. 321 - 322
- Simoneit, Max: Fort mit der Schulzensur, Das Beurteilen von Schülerleistungen, Berlin 1952
- Sommer, Karl Heinz: Die Wirklichkeit und Problematik des Fernunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des berufsbezogenen "Briefunterrichts" in der Bundesrepublik Deutschland, Wirtschaftspädagogische Dissertation, Köln 1965
- Sost, Jakob: Wesen und Bedeutung der Schulzeugnisse und ihre pädagogische und psychologische Auswertung, Paderborn 1926
- Spandl, Oskar Peter: Die mündliche Prüfung, 3. erw. Auflage, Geretsried/Obb. 1966
- Spranger, Eduard: Gedanken über Lehrerbildung, Leipzig 1920
- Derselbe: Der geborene Erzieher, Heidelberg 1958
- Derselbe: Zur Psychologie der Bildsamkeit des Erwachsenen, Eine Skizze, in: Bildungsfragen unserer Zeit, Hrsg. Spranger, E., Erbe, W., Arnold, F., Stuttgart 1956, S. 73 - 90
- Steinmetz, Helga: Leistungserfassung und Leistungsbeurteilung, ein unterrichtspraktischer Versuch, in: Wirtschaft und Erziehung, 22. Jahrgang, Wolfenbüttel 1970, Heft 12, S. 536 - 544
- Strohmeyer, H.: Zeugnisse, Versetzungen, Prüfungen und Berechtigungswesen an den Höheren Lehranstalten, Braunschweig 1930
- Strzelewicz, Willy; Raapke, Hans-Dietrich; Schulenberg, Wol jang: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart 1966
- Süllwold, F.: Schultests, in: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden, 6. Band Psychologische Diagnostik, Hrsg. R. Heiss u.a., Göttingen 1964, S. 352 - 384

- Schäfer, Erich: Grundfragen der Betriebswirtschaftslehre, in: Handbuch der Wirtschaftswissenschaften, Hrsg. Hax, Karl und Wessels, Theodor, Bd. I: Betriebswirtschaft, Köln-Opladen (1958), S. 11 - 46
- Schelsky, Helmut: Die sozialen Folgen der Automatisierung, Düsseldorf-Köln 1957
- Derselbe: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, in der Reihe: Weltbild und Erziehung, Band 20, Hrsg. Messerschmid u.a., 2. Auflage, Würzburg 1959
- Schermer, Peter: Schülerelbsttätigkeit im betriebswirtschaftlichen Unterricht durch die Verwendung von Situations- und Lückenaufgaben, in: Der Merkur-Bote, Vierteljahresschrift für Wirtschaftsschulen, 13. Jahrgang, Rinteln 1965, Heft 1/1965, S. 416 - 421
- Scheuerl, Erich: Das exemplarische Lehren, Tübingen 1958
- Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, 3. Auflage, Freiburg/Breisgau 1964
- Schmid, Günter: Hauptinhalte der kaufmännischen Erwachsenenbildung, in: Der Merkur-Bote, Monatschrift für Wirtschaftsschulen, 13. Jahrgang, Rinteln, Heft 8/9/1965, S. 498 - 501
- Schneider, Friedrich: Das Leitbild des Erziehers, in: Erziehung als Beruf, Wien 1955, S. 9 - 26
- Schneider, Werner: Berufsbezogene Bildung durch ingenieurwissenschaftliche Seminarkurse der Technischen Universität Hannover, in: Bildung für den Beruf, Anspruch und Wirklichkeit berufsbezogener Bildung in den Volkshochschulen, Riese, Hajo; Nieder, N.; Müllges, Udo u.a., in: Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Braunschweig 1969, S. 243 - 251
- Schönherr, Kurt W.: Bildungsurlaub und Fernunterricht, in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Monatschrift für Berufsausbildung in Industrie und Handel, Bielefeld 1968, 20. Jahrgang, Heft 8/1968, S. 155 - 156
- Schulenberg, Wolfgang: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums, Reihe B, Diskussionsbeiträge, Band 9, Hrsg. Furck, Carl-Ludwig, Weinheim-Berlin-Basel 1968

- Schulenberg, Wolfgang: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957
- Derselbe: Zu dem Problem der Wissensvermittlung bei Erwachsenen, in: Volkshochschule - Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Stuttgart 1961
- Schulz, Günter: Die Problematik der Lebensalter, Thema und Aufgabe der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1962
- Schürholz, Franz: Grundlagen einer Wirtschaftspädagogik - Zum Kampf um Wirtschaftsführung und Sozialordnung, Erfurt 1928
- Schultze, Walter: Über den Voraussagewert der Auslese-kriterien für den Schulerfolg am Gymnasium, Frankfurt (Main) 1964
- Schwalbe, Heinz: Bildung Zukunft Sicherheit, Education permanente als Zukunftschance, Zürich 1969
- Teschner, Wolfgang-P.: Didaktik und Organisation des Deutschunterrichts an der Gesamtschule Berlin (Britz-Buckow-Rudow), Braunschweig 1968
- Tietgens, Hans: Zertifikate für Erwachsene, Hrsg. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt (Main) 1969
- Derselbe: Lernen mit Erwachsenen, in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Hrsg. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt (Main), Braunschweig 1967
- Thorndike, Edward L.: Adult Learning, New York 1928
- Todd, Eberhard: Untersuchungen zur Vorhersage von Schulnoten, in: Pädagogische Psychologie, Hrsg. Weinert, Franz, Berlin-Köln 1968, S. 137 - 150
- Trübners Deutsches Wörterbuch, begründet von Alfred Götze, Hrsg. Walther Mitzka, 5. Bd., Berlin 1954
- Undeutsch, Udo: Auslese für und durch die höhere Schule, Bericht über den 22. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen 1960
- U-FORM-Lückenaufgaben, nach A. Heiser, Betriebswirtschaftslehre, Solingen, o.J.

- Wagenschein, Martin: Das 'Exemplarische Lehren' als ein Weg zur Erneuerung der Höheren Schule, in: Schriften zur Schulreform, Hamburg 1954, Heft 11
- Weidig, Ernst-Raimund: Die Bewertung von Schülerleistungen, Weinheim/Bergstraße 1961
- Weingardt, Erich: Korrelation und Voraussagewert der Zeugnismnoten bei Gymnasiasten, München-Basel 1964
- Weizsäcker von, Carl Christian: Zur ökonomischen Theorie des technischen Fortschritts, Göttingen 1966
- Werner, Carl Artur: Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung, Berlin 1957
- Derselbe: Didaktik und Methodik des Erwachsenenunterrichts, Berlin 1960
- Wölker, Herbert: Zensuren aus dem Computer, Objektivierete Auswertung von programmierten Prüfungen, München 1968
- Derselbe: Prüfungen in programmierter Form, in: Pfälzisches Industrie- und Handelsblatt, Heft 4, Ludwigshafen 1967, Sonderdruck
- Ziegenfuß, Werner: Der Mensch und die Gestaltung der Wirtschaft - Eine Untersuchung über die geistig-gesellschaftlichen Zusammenhänge von Wirtschaft und Erziehung, Stuttgart-Berlin 1943
- Zielinski, Johannes: Macht und Ohnmacht der Zensuren, in: Pädagogische Rundschau, 1961, Heft 1/2, Festschrift zum 65. Geburtstag von Ernst Lichtenstein, Hrsg. Zielinski, Johannes und Spaemann, Robert, 15. Jahrgang, Ratingen bei Düsseldorf 1961, S. 121 - 142
- Zifreund, Walther: Zur Problematik schulischer Innovationen im Zusammenhang mit objektivierten Lehr- und Lernverfahren - Mit einem Nachtrag über mögliche Strukturveränderungen der Erwachsenenbildung im Gefolge objektivierter Lehr- und Lernverfahren, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Frankfurt (M), S. 100 - 113
- Derselbe: Objektivierete Lehr- und Lernverfahren und technische Medien in ihrer Auswirkung auf die Schule, in: Pädagogische Rundschau, Ratingen bei Düsseldorf 1967, 21. Jahrgang, S. 847 - 859

- o.V.: Experimente für Sprachen-Zertifikate beendet, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, 21. Jahrgang, Heft 6, Dezember 1969, S. 253
- o.V.: Unsere Meinung, Informationen des Deutschen Studienkreises e.V., Berichte und Kommentare zu Fragen des Fern- und Kombi-Unterrichts, in: Deutscher Studienkreis, Zeitschrift für berufsbegleitendes Studium, Verbandsorgan der Studierenden im Fern- und Kombiunterricht, Darmstadt 1969, Heft 1/1969, S. 3 - 6
- o.V.: AFG: Eine Zeitbombe für die Erwachsenenbildung? in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 4/August 1969, S. 140
- o.V.: Externe wollen zentrale Staatsprüfung, in: Deutscher Studienkreis, Zeitschrift für berufsbegleitendes Studium, Verbandsorgan der Studierenden im Fern- und Kombiunterricht, Darmstadt 1969, Heft 1/1969, S. 9 - 10
- o.V.: Berufsbildung und Volkshochschule, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 1/Februar 1969, S. 11
- o.V.: Das Arbeitsförderungsgesetz und seine Bedeutung für die berufsbezogene Bildung, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 3/Juni 1969, S. 111 - 112
- o.V.: Volkshochschulen sind die Gewinner des Gesetzes, in: Volkshochschule im Westen, Marl, Heft 1, Februar 1969, S. 5 - 8
- o.V.: Berufsförderungszentrum in Essen eingeweiht, in: Berufliche Bildung, Hrsg. Abteilung Berufliche Bildung im Bundesvorstand des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Düsseldorf 1970, Heft 1/1970, S. 2 - 3
- o.V.: Forderungen an den Fernunterricht, in: Volkshochschule im Westen, Marl 1969, Heft 6, Dezember 1969, S. 260 - 261

L e b e n s l a u f

Ich wurde am 23. Oktober 1935 in Karlsruhe/Baden als Tochter der Eheleute Diplomlandwirt Heinrich Steinmetz und Mathilde geb. Schümmer geboren.

Nach vierjährigem Volksschulbesuch wechselte ich zur Realschule über. Die Realschule für Mädchen in Betzdorf (Sieg) verließ ich 1952 mit der "Mittleren Reife".

Von 1952 bis 1960 war ich in verschiedenen Unternehmungen der Industrie und des Handels sowie in einer Bank als Auslandskorrespondentin und Sekretärin tätig. In Abend- und Wochenendkursen erwarb ich das "Diplom für Auslandskorrespondenten und technische Übersetzer" in Französisch der Sprachenschule Siegerland in Siegen (1955) und legte in Darmstadt die staatliche Prüfung für "Lehrer des Maschinenschreibens und der Kurzschrift" (1959) ab.

Als Fachlehrerin für Maschinenschreiben und Kurzschrift unterrichtete ich im Schuljahr 1960/61 an der Kreisberufs- und Handelsschule in Wissen (Sieg).

Nach einjähriger Vorbereitungszeit am Abendgymnasium in Siegen und einem weiteren Vollzeitschuljahr in Fulda erlangte ich 1962 das "Zeugnis der Reife" im Sozialwissenschaftlichen Zweig der Marienschule in Fulda.

Das Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Fachrichtung Diplomhandelslehrer) begann ich im Sommersemester 1962 an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt (Main). Zum Sommersemester 1964 entschloß ich mich, meine Studien an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg fortzusetzen.

Ab Herbst 1964 war ich durch Vermittlung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes ein Jahr Sprachassistentin

für Deutsch an einer berufsbildenden Schule in Frankreich (Lycée Technique, Dijon).

Das Examen als Diplomhandelslehrerin legte ich mit dem Gesamturteil "gut" im Frühjahr 1967 in Nürnberg ab. Anschließend war ich 14 Monate als wissenschaftliche Hilfskraft am Seminar für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Vorstand Prof. Dr. Walther Löbner, beschäftigt.

Im Rahmen der Referendarausbildung lernte ich die Unterrichtspraxis an verschiedenen städtischen und privaten Wirtschaftsschulen in Nürnberg kennen. Die Prüfung für das "Höhere Lehramt an kaufmännischen Schulen" bestand ich im Sommer 1969 "mit Auszeichnung" und erreichte damit die Platzziffer "1".

Seit August 1969 stehe ich im Schuldienst der Stadt Nürnberg. Zur Zeit unterrichte ich an der Handels- und Wirtschaftsaufbauschule in den kaufmännischen Fächern und Französisch.

Nürnberg, im August 1971

Helga Steinmetz

